ISSN 1857-209X

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică

SERIA Ştiinţe umanistice

- Istorie
- Filosofie
- Filologie

Fondată în anul 2007

Chişinău
CEP USM

Nr.4(34)
2010

Articolele incluse în prezentul volum au fost recomandate de subdiviziunile didactico-ştiinţifice primare ale USM şi consiliile ştiinţifice ale instituţiilor în cadrul cărora activează autorii, recenzate de specialişti în domeniu şi aprobate spre publicare de către Senatul USM (proces-verbal nr.9 din 28 iunie 2010).

Adresa redacţiei:
str. A.Mateevici, 60
MD 2009, Chişinău, Republica Moldova
Tel. (37322) 577414; 577442; FAX (37322) 577440
e-mail: lgorceac@usm.md
www.usm.md

ÎNDRUMAR PENTRU AUTORI

Revista „Studia Universitatis” a USM este o ediţie ştiinţifică periodică în care sunt publicate realizările ştiinţifice obţinute în ultimii ani în cadrul catedrelor, centrelor şi laboratoarelor de cercetări ştiinţifice ale USM, precum şi în alte instituţii şi centre ştiinţifice. Revista apare în 5 serii, a câte 2 numere anual fiecare, după cum urmează:

- **Ştiinţe ale naturii** (Biologie, Chimie, Fizică) – ianuarie, august;
- **Ştiinţe exacte şi economice** (Matematică, Informatică, Economie) – februarie, septembrie;
- **Ştiinţe sociale** (Drept, Ştiinţe Politice şi Administrative, Sociologie, Asistenţă Socială, Jurnalism, Ştiinţe ale Comunicării) – martie, octombrie;
- **Ştiinţe umanistice** (Istorie, Arheologie, Filosofie, Antropologie, Lingvistică şi Literatură, Studiul artelor) – aprilie, noiembrie;
- **Ştiinţe ale educaţiei** (Pedagogie, Psihologie, Didactici particulare) – mai, decembrie.

Articolele trebuie să fie însoţite de rezumate: în limba franceză sau engleză – pentru articolele scrise în limba română; în limbile română şi engleză sau franceză – pentru articolele scrise în limba rusă.

Deciziile finale privind editarea articolelor şi volumul revistei aparţin membrilor Colegiului de redacţie şi se aprobă la şedinţa Senatului USM.

O persoană poate fi autor şi/sau coautor a cel mult 2 articole.

Articolul (5-10 pagini) trebuie scris clar, succint, fără corectări şi să conţină data prezentării. Materialul cules la calculator în editorul *Word* se prezintă în formă electronică împreună cu un exemplar imprimat (cu contrast bun), semnat de toţi autorii. Pentru relaţii suplimentare se indică telefoanele de la serviciu şi domiciliu ale unuia dintre autori.

Articolele se vor prezenta cu cel puţin 30 de zile înainte de luna în care va fi scos de sub tipar volumul, în blocul 2 al USM (Anexă), biroul 21: Raisa Creţu, şef secţie, DCI (tel. 57-74-42), sau Lilia Ceban, specialist coord., DCI (tel. 57-74-40).

Structura articolului:

TITLUL (se culege cu majuscule).

Prenumele şi NUMELE autorilor (complet).

Afilierea (catedra sau LCŞ – pentru colaboratorii Universităţii, instituţia – pentru autorii sau coautorii din afara USM).

Rezumatele (până la 200 de cuvinte).

Textul articolului (la 1,5 interval, corp – 12, încadrat în limitele 160×260 mm^2).

Referinţe

Figurile, fotografiile şi tabelele se plasează nemijlocit după referinţa respectivă în text sau, dacă autorii nu dispun de mijloace tehnice necesare, pe foi aparte, indicându-se locul plasării lor în text. În acest caz, desenele se execută în tuş, cu acurateţe, pe hârtie albă sau hârtie de calc; parametrii acestora nu vor depăşi mai mult de două ori dimensiunile lor reale în text şi nici nu vor fi mai mici decât acestea; fotografiile trebuie să fie de bună calitate.

Sub figură sau fotografie se indică numărul de ordine şi legenda respectivă.

Tabelele se numerotează şi trebuie să fie însoţite de titlu.

În text referinţele se numerotează prin cifre încadrate în paranteze pătrate (de exemplu: [2], [5-8]) şi se prezintă la sfârşitul articolului într-o listă aparte în ordinea apariţiei lor în text. Referinţele se prezintă în modul următor:

a) articole în reviste şi în culegeri de articole: numele autorilor, titlul articolului, denumirea revistei (culegerii) cu abrevierile acceptate, anul ediţiei, volumul, numărul, paginile de început şi sfârşit (ex.: Zakharov A., Müntz K. Seed legumanis are expressed in Stamens and vegetative legumains in seeds of *Nicotiana tabacum L.* // J. Exp. Bot. - 2004. - Vol.55. - P.1593-1595);

b) cărţile: numele autorilor, denumirea completă a cărţii, locul editării, anul editării, numărul total de pagini (ex.: Смирнова О.В. Структура травяного покрова широколистных лесов. - Москва: Наука, 1987. - 206 с.);

c) referinţele la brevete (adeverinţe de autor): în afară de autori, denumire şi număr se indică şi denumirea, anul şi numărul Buletinului de invenţii în care a fost publicat brevetul (ex.: Popescu I. Procedeu de obţinere a sorbentului mineral pe bază de carbon / Brevet de invenţie nr.588 (MD). Publ. BOPI, 1996, nr.7);

d) în cazul tezelor de doctorat, referinţele se dau la autoreferat, nu la teză (ex.: Karsten Kling. Influenţa instituţiilor statale asupra sistemelor de ocrotire a sănătăţii: Autoreferat al tezei de doctor în ştiinţe politice. - Chişinău, 1998. - 16 p.).

Lista referinţelor trebuie să se încadreze în limite rezonabile.

Nu se acceptă referinţe la lucrările care nu au ieşit încă de sub tipar.

Articolele prezentate fără respectarea stilului şi a normelor gramaticale, a cerinţelor expuse anterior, precum şi cu întârziere vor fi respinse.

 ISSN 1857-209X

DEBUTUL ŞTIINŢEI ARHEOLOGICE ÎN REPUBLICA SOVIETICĂ SOCIALISTĂ MOLDOVENEASCĂ

Adrian PELIVAN

Catedra Arheologie şi Istorie Antică

Cet article est consacré aux débuts de la science archéologique dans la RSSM. L`auteur fait une tentative de reconstruire les premiers pas de l`archéologie soviétique dans cette République. On y expose un large spectre de problèmes: la formation des premières institutions académiques, dont la destination était de connaître et étudier les monuments archéologiques de l`espace d`entre Prout et Nistrou et élucider les aspects visant les premières recherches et expéditions archéologiques d`après la Seconde Guerre Mondiale.

Formarea ştiinţei arheologice în Republica Sovietică Socialistă Moldovenească (RSSM) a fost destul de complicată şi a avut de parcurs o cale dificilă. După al Doilea Război Mondial, când Basarabia a fost încorporată în URSS, ştiinţa arheologică era în stadiul incipient, lipseau atât centrele ştiinţifico-academice, cât şi cadrele de specialişti din acest domeniu. Această situaţie se va menţine pe parcursul anilor `50 ai secolului XX [1]. Instituţiile academice şi universitare în această perioadă erau abia în formare, iar *Baza Moldovenească de Cercetări Ştiinţifice a Academiei de Ştiinţe (AŞ) a Uniunii Republicilor Sovietice Socialiste (URSS),* care se va forma după anul 1945, nu era decât o reminiscenţă a *Institutului Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Istoriei, Economiei, Limbii şi Literaturii al Republicii Autonome Sovietice Socialiste Moldoveneşti (RASSM)*. Trecutul acestui institut ţine nemijlocit de însăşi apariţia de mai târziu a Academiei de Ştiinţe, de aceea vom expune aici cele mai importante date legate de evoluţia acestei instituţii, care urma să se ocupe şi de cercetările arheologice din RSSM.

La 30 decembrie 1926, pe lângă Comisariatul Poporului pentru învăţământ s-a constituit *Comitetul Ştiinţific Moldovenesc* cu statut de instituţie ştiinţifică supremă a RASS Moldoveneşti. Titulatura colaboratorilor comitetului era asemănătoare cu cea a colaboratorilor Academiei de Ştiinţe: membri de onoare, membri titulari, membri corespondenţi şi membri colaboratori. Comitetul avea în componenţa sa secţiile de lingvistică, literatură, istorie, etnografie, economie, studiul artelor [2].

Începând cu anul 1928, în cadrul comitetului funcţiona o bibliotecă ştiinţifică, iar din 1933 este instituită secţia de doctorantură. Ulterior, Comitetul Ştiinţific Moldovenesc a fost supus unui şir de reorganizări:

- în aprilie 1934 – a fost transformat în *Institutul Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Culturii de pe lângă Consiliul Comisarilor Poporului;*
- în luna august 1934 – este reorganizat în *Institutul Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice ale Ţinutului Natal*;
- în martie 1935 – din nou este denumit *Institut Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Culturii de pe lângă Comisariatul Poporului pentru învăţământ.*

În 1939, în baza lui se formează *Institutul Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Istoriei, Economiei, Limbii şi Literaturii*[3].

După anexarea teritoriului dintre Prut şi Nistru de către URSS şi formarea RSS Moldoveneşti, *Institutul Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Istoriei, Economiei, Limbii şi Literaturii* a fost transferat la Chişinău. În urma izbucnirii războiului sovieto-german, în luna iunie 1941, acest institut a fost evacuat în oraşul Buguruslan, regiunea Orenburg, în Rusia [4].

Spre finele anului 1944 *Institutul Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Istoriei, Economiei, Limbii şi Literaturii* revine la Chişinău, fiind la acea vreme unicul institut ştiinţific din RSSM [5]. În anul 1945 institutul a fost supus unui control de către o comisie a Comitetului Central al Partidului Comunist (bolşevic) din Uniunea Sovietică (în continuare CC al PC (b) din URSS). Această comisie a constatat că „*institutul se afla într-o situaţie critică şi nu era în stare să-şi onoreze misiunea sa"*. Cauzele principale ale situaţiei date erau: lipsa cadrelor de înaltă calificare, a unor publicaţii periodice ştiinţifice şi, îndeosebi, lipsa unei finanţări adecvate. Pentru a îmbunătăţi situaţia în sfera ştiinţei şi a impulsiona cercetările ştiinţifice, comisia a propus crearea unei filiale moldoveneşti a AŞ a URSS, recomandarea fiind susţinută şi de către Prezidiul AŞ a URSS [6]. Decizia cu privire la crearea Bazei Moldoveneşti de cercetări ştiinţifice a fost

adoptată de Sovietul Comisarilor Poporului (SCP) al URSS la 11 martie 1946. La 12 iunie 1946 a fost adoptată Hotărârea nr.583 „Cu privire la crearea Bazei Moldoveneşti de Cercetări Ştiinţifice a AŞ a URSS în or. Chişinău" a SCP al RSSM şi a Biroului Politic al Comitetului Central al Partidului Comunist (bolşevic) din Moldova (BP al CC al PC (b)M), conform căreia la 29 iunie 1946 a fost înfiinţată *Baza Moldovenească de Cercetări Ştiinţifice a AŞ a URSS*, în fruntea căreia este numit academicianul V.P. Volghin [7].

Din lipsa bazei materiale, a sediului şi a mijloacelor financiare, Baza Moldovenească a început să activeze abia în anul 1947. La etapa iniţială, o problemă dificilă o reprezenta insuficienţa cadrelor ştiinţifice, statele de personal erau incomplete, iar majoritatea colaboratorilor erau angajaţi, prin cumul, în instituţiile de învăţământ superior. Toate acestea au influenţat negativ asupra activităţii ştiinţifice a Bazei Moldoveneşti. Ulterior au fost întreprinse mai multe acţiuni în vederea pregătirii cadrelor ştiinţifice, dotării instituţiilor de cercetare cu utilaj de laborator şi literatură ştiinţifică, dar situaţia a rămas critică pe parcursul anilor '50–începutul anilor 60 ai sec.XX.

La 6 octombrie 1949, constatându-se o stare nesatisfăcătoare a lucrurilor în cadrul Bazei Moldoveneşti, aceasta va fi transformată într-o simplă *Filială Moldovenească a AŞ a URSS*, în fruntea căreia s-a aflat P.Baranov, iar din anul 1954 Iachim Grosul. Crearea şi aprobarea structurii Filialei Moldoveneşti nu a rezolvat însă vechile probleme rămase de la Baza Moldovenească. Principalul impediment era insuficienţa cadrelor ştiinţifice calificate, îndeosebi a celor autohtone.

Represiunea şi expatrierea, din motive ideologice şi politice, a unei părţi a intelectualităţii în anii 1940-1941 şi în primii ani postbelici a diminuat substanţial contingentul local al oamenilor de ştiinţă. Prigonirea acestora, dar în proporţii mai reduse, a continuat în anii următori. Printre cei circa 618 lucrători din cultură, ştiinţă şi învăţământ, eliberaţi din funcţie din motive politice în perioada ianuarie 1949–mai 1950, figurau 11 cercetători ştiinţifici, dintre care doi au fost deportaţi [8].

Printre acei intelectuali din Basarabia care au fost condamnaţi şi deportaţi din motive politice putem să-i menţionăm aici pe arheologii Nicolae Moroşan (n.1902, satul Cuconestii Vechi, Basarabia – m. 2 februarie 1944, Moscova) [9] şi Victor Adiasevici (n.1898, Rogojeni, jud. Soroca ori Orhei? – m. 1966, Băcioi, Chişinău) [10], cărora li s-au fabricat dosare.

Ştiinţa arheologică, ca şi învăţământul superior din RSSM, depindea în întregime de cursul politic al liderilor de partid din fosta URSS. Statul sovietic continuă politica represivă la adresa intelectualităţii incomode puterii. Pornind de la indicaţiile Plenarei a V-a a CC al PC(b)M, din luna mai 1945, care viza intensificarea „activităţii în vederea demascării în presă şi pe cale orală a crimelor comise de ocupanţii germano-români şi acoliţii lor – naţionaliştii moldo-români" [11], organele de partid şi ale NKVD-ului au declanşat persecutarea „naţionaliştilor moldo-români" din rândurile intelectualilor. Erau declaraţi suspecţi – sau chiar elemente ostile – cei care studiaseră în străinătate (România, Italia, Franţa ş.a.), fiii sau fiicele de chiaburi, târgoveţi, moşieri, preoţi sau, pur şi simplu, cei care se aflaseră pe „teritoriul ocupat" între 1941-1944 [12].

La etapa iniţială, formarea şi consolidarea potenţialului de cadre ştiinţifice a avut loc mai mult pe cale extensivă, prin atragerea savanţilor din Ucraina, Rusia şi din alte republici sovietice. După ce au nimicit completamente intelectualitatea basarabeană, autorităţile sovietice au purces la crearea unei „noi intelectualităţi" conducătoare a societăţii, care, de fapt, va fi alcătuită din mediocrităţi din toate colţurile URSS, numai nu din populaţia locală. Această nouă intelectualitate trebuia să reprezinte pătura socială din rândurile muncitorilor şi ţăranilor. Noua elită trebuia să fie folosită pentru a forma şi modela „omul sovietic" în RSSM [13]. Puterea sovietică a luat imediat măsuri pentru crearea acestei noi „clase" de intelectuali, prin intermediul căreia să poată începe procesul de ideologizare a maselor. Autorităţile bolşevice au purces la formarea noilor structuri de învăţământ, de la cel primar la cel superior, precum şi la crearea instituţiilor culturale şi ştiinţifice după calapodul celor din URSS, pătrunse de ideologia bolşevică. Aceste structuri erau conduse în mare parte de bolşevici nepricepuţi. Peste tot a fost întronată limba rusă. Prin hotărârile de partid şi de guvern au fost aduşi din întreg spaţiul sovietic aşa-numiţii „specialişti", care, împreună cu cei din fosta Republică Autonomă Moldovenească, au completat în scurtă vreme toate structurile executive şi legislative de partid. În acelaşi mod s-a procedat atunci când au fost create noile structuri ştiinţifice. „Specialişti" nou-veniţi aveau o pregătire intelectuală slabă, iar majoritatea din ei nu cunoşteau limba, cultura şi tradiţiile băştinaşilor, ceea ce a produs de la bun început o ruptură între cei veniţi şi cei localnici [14].

Se întreprindeau măsuri în vederea pregătirii cadrelor ştiinţifice locale prin intermediul doctoratului (aspiranturii). Asemenea instituţii de pregătire a cadrelor ştiinţifice au fost deschise în anul 1948 la Institutul

Pedagogic din Chişinău şi la Universitatea de Stat din Chişinău, iar 1949 şi la Filiala Moldovenească a AŞ a URSS. La începutul anului 1953, la doctorat la Filiala Moldovenească îşi făceau studiile 26 de persoane, dintre care 6 erau delegați la instituțiile științifice din Moscova şi Leningrad. În această perioadă doctorantura a fost absolvită doar de 3 persoane, dintre cele 20 prevăzute de plan. Problemele principale cu care s-a confruntat doctoratul în primii ani de funcționare erau acoperirea parțială a locurilor planificate, exmatricularea doctoranzilor, lipsa experienței în pregătirea cadrelor prin doctorat.

Pe parcursul anilor '50 ai sec. XX au fost întreprinse mai multe măsuri orientate spre ameliorarea situației şi perfecționarea sistemului de pregătire a cadrelor ştiințifice prin intermediul doctoratului. Prin Hotărârea comună a CC al PC(b)M şi a Sovietului de Miniştri al RSSM din 30 octombrie 1956 „Despre măsurile pentru perfecționarea pregătirii şi atestării cadrelor ştiințifice şi pedagogice" s-a stabilit că la doctorat puteau fi admise doar persoanele care aveau cel puțin 2 ani vechime în muncă în domeniul specialității alese, cu excepția unor specialități ale ştiințelor reale, cărora li se permitea admiterea la aspirantură imediat după absolvirea facultății. A fost suprimată treapta de pregătire a cadrelor ştiințifice de înaltă calificare numită „post-doctorat" din motivul că ea nu corespundea cerințelor de atunci. Teza de doctor habilitat, care în anii de până la 1956 putea fi elaborată în perioada „postdoctoratului", acum urma să constituie rodul unei munci de cercetare în instituțiile ştiințifice sau în cele de învățământ superior [15].

Sistemul de doctorat a avut rolul principal în pregătirea cadrelor ştiințifice în ansamblu pe republică. Până în anul 1958 această instituție de învățământ postuniversitar a fost absolvită de peste 200 de persoane. În anul 1955 la doctoratul Filialei Moldoveneşti se pregăteau cadre ştiințifice la 18 specialități inclusiv în istorie şi arheologie. O altă formă de pregătire a cadrelor ştiințifice era delegarea tinerilor specialişti şi absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior pentru a-şi face doctoratul în centrele ştiințifice şi universitare din URSS.

Anumite succese au fost obținute în pregătirea cadrelor ştiințifice din rândurile populației autohtone. Conform statisticilor, în 1950 în URSS activau în calitate de cercetători ştiințifici doar 126 de moldoveni, în 1955 numărul acestora a atins cifra de 305, iar în anul 1960 contingentul cercetătorilor ştiințifici moldoveni constituia 590 de persoane [16].

În primii ani de activitate, Baza moldovenească a acordat o atenție deosebită organizării şi desfăşurării expedițiilor ştiințifice. Acestea aveau scopul de a studia solul, flora, fauna, mineralele utile, resursele de apă, plantațiile de vii, colectarea materialelor de arheologie şi etnografie, de folclor şi a celor dialectale. Astfel au fost acumulate informații prețioase, care ulterior au servit drept bază pentru realizarea cercetărilor ştiințifice [17]. Una dintre direcțiile de cercetare ale Bazei Moldoveneşti era şi „studierea problemelor de istorie, arheologie şi etnografie a poporului moldovenesc" [18]. Pentru a acoperi această direcție ştiințifică, în cadrul Bazei Moldoveneşti, în anul 1946, a fost înființat Institutul de Istorie, Limbă şi Literatură, cu domeniile de istorie şi arheologie, de limbă şi dialectologie, de literatură şi folclor. Institutul dat se va separa în anul 1958, creându-se două institute distincte, cel de Istorie şi cel de Limbă şi Literatură [19]. Acest lucru a fost, într-o oarecare măsură, un factor pozitiv pentru ştiința istorică în general, dar şi pentru ştiința arheologică în mod special, deoarece la şedințele plenare ale Institutului vor fi abordate doar subiecte ce țin de istorie, arheologie şi etnografie, dar nu şi acelea care vizau limba, teoria literară ş.a. Fiind separate, aceste două domenii vor putea evolua aparte şi vor avea posibilitatea să se specializeze mai aprofundat. Ca să dăm un exemplu, vom menționa doar câteva neajunsuri în activitatea Secției de istorie şi arheologie, semnalate în raportul din 1955 despre activitatea de cercetare şi ştiințifico-organizatorică a Filialei Moldoveneşti. Conform acestui raport, activitatea secției era complicată din cauza:

a) numărului exagerat de şedințe în cadrul secției, care nu avea posibilitatea să discute, în termenele stabilite toate lucrările finisate;

b) completării insuficiente a secției cu cadre calificate. Se recomanda a consolida secția de istorie cu specialişti în arheologie, etnografie etc.;

c) pe lângă faptul că secția are insuficienți colaboratori, ei nici nu au o specializare calificată. Astfel că toți lucrătorii din secția istorie sunt nevoiți să citească lucrări din domeniul arheologiei, iar arheologii – din domeniul istoriei din „perioada sovietică" etc. [20].

Acestea şi alte probleme au condiționat faptul că deja în 1955 se punea problema separării Institutului de Istorie, Limbă şi Literatură în două institute: Institutul de Istorie şi Arheologie şi Institutul de Limbă şi Literatură [21].

În ceea ce priveşte cercetările arheologice după anul 1945, atât în RSSM, cât şi în regiunile învecinate s-au desfăşurat în condiții destul de dificile. Cauzele acestei situații au fost generate de:

- lipsa totală a cadrelor specializate ca urmare a politicii de persecuție pe criterii politice şi ideologice; chiar şi ulterior investigațiile arheologice pe teritoriul RSSM vor fi întrerupte în anii de teroare stalinistă în URSS [22];
- foametea forțată şi seceta din anii 1946 şi 1947;
- deportările în masă;
- lipsa unor instituții adecvate de cercetare; instituțiile academice şi universitare se aflau încă în formare;
- urmările dezastruoase ale războiului etc.

Unul dintre primii arheologi care a întreprins săpături arheologice pe teritoriul RSSM, relatează despre dificultățile acestei perioade în felul următor: „Tancurile stăteau încă arse pe drumuri. Minele prin podgorii explodau – aceasta era un lucru obişnuit pe acele timpuri, iar noi ne târam pe pământ pentru a colecta cioburile în rucsacuri, în timp ce de la el mirosea a acid" [23].

În zilele de 1-5 iulie 1946 la Kiev, sub egida Institutului de Arheologie al Academiei de Ştiințe al RSS Ucrainene, s-a desfăşurat conferința unională „Perspectivele dezvoltării arheologiei în URSS". Directorul acestui institut, academicianul, P.P. Efimenko [24], prezentând comunicarea: „Programul cercetărilor arheologice în RSSM" a schițat viitorul arheologiei în spațiul Pruto-Nistrean [25].

Primele cercetări pe teritoriul Basarabiei în perioada sovietică, de regulă, erau efectuate de către arheologii veniți din Moscova, Kiev, Leningrad (actualul Sankt Petersburg), Odessa, Lvov etc., dar pe parcursul acestei lucrări îşi vor aduce contribuția şi arheologii din RSSM. Fondatori ai *ştiinței arheologice sovietice moldoveneşti* sunt considerate în istoriografie, următoarele personalități: academicianul P.P. Efimenko (1884-1969), doctorii în ştiințe istorice T.S. Passec (1903-1968), S.N. Bibicov (1908-1988), G.D. Smirnov (1903-1979) precum şi G.P. Sergheev (1907-1974) [26].

Despre arheologul rus Georgii Dmitrievici Smirnov (n. 5 aprilie 1903, s. Bukrino, reg. Reazan, Rusia – m. mai 1979, Chişinău) am vorbit anterior întru-un articol din Revista Arheologică [27], din aceste considerente vom aduce la cunoştință doar câteva date noi despre personalitatea sa. Arheologul, G.D. Smirnov îşi începe activitatea în cadrul Institutului de Istorie, Limbă şi Literatură al Filialei Moldoveneşti, pe 17 ianuarie 1947, fiind angajat în calitate de cercetător ştiințific inferior [28]. Anterior el activase în calitate de istoric, arheolog şi cercetător ştiințific superior în cadrul Secției arheologia triburilor scitico-sarmatice şi oraşelor vechi de la Institutul de Arheologie al AŞ din RSS Ucraineană [29]. Trebuie să subliniem faptul că adeseori în istoriografie este interpretată greşit venirea arheologului în RSSM. Astfel, se vehiculează adeseori părerea precum că el a *abandonat funcția de colaborator ştiințific superior la Institutul de Arheologie şi Istorie Veche al AŞ din Ucraina şi* a venit ca *simplu colaborator ştiințific la Secția de economie, istorie, limbă şi literatură a Bazei de cercetări ştiințifice din Moldova a AŞ din URSS* [30]. Nu e chiar aşa, deoarece în primul rând, el nu a venit benevol în RSSM, ci a fost obligat să respecte ordinul academicianul P.P. Efimenko, care era directorul Institutului de Arheologie din RSS Ucraineană. În altă ordine de idei, în cererea sa adresată lui I.Ciobanu, director al Bazei de cercetări ştiințifice din Moldova a AŞ din URSS pe data de 5 ianuarie 1947, roagă să fie angajat în calitate de cercetător ştiințific superior [31], ceea ce nu a obținut, fiind angajat în calitate de cercetător ştiințific inferior. Deocamdată nu ştim care sunt cauzele acestor discrepanțe sau neînțelegeri ale lucrurilor de atunci, dar în prima fişă de atestare dată de către directorul I.Ciobanu, se menționa că: „G.D. Smirnov întârzie cu concluziile cercetărilor arheologice", atestându-l în funcția de cercetător ştiințific inferior [32]. Cu toate acestea, anume el va depune toate eforturile pentru a crea în cadrul Institutului de Istorie, Limbă şi Literatură, o *secție de arheologie şi etnografie*, fiind numit şef al secției respective din data de 1 mai 1956 [33]. În anul următor, pe lângă secția de arheologie şi etnografie este înființat Muzeul de Arheologie „în care au fost concentrate obiecte unice privind dezvoltarea culturii materiale a populației din spațiul Pruto-Nistrean şi din stânga Nistrului, din epoca paleoliticului până în secolul al XVII-lea"[34]. Scopul activității muzeului era salvarea patrimoniului arheologic provenit din săpături arheologice şi „reflectarea evoluției culturii materiale şi spirituale a comunităților de la paleolitic până în zilele noastre" [35].

La început, lucrările arheologilor se limitau doar la căutarea monumentelor străvechi şi descrierea lor. Primele direcții de cercetare erau următoarele: *studierea monumentelor din epoca pietrei, a celor din perioada slavo-rusă şi a celor moldoveneşti din perioada medievală,* mult mai târziu vor fi cercetate şi alte epoci [36]. Aceste direcții nu vor fi modificate până la sfârşitul anilor `50 ai sec.XX, fiind o reflectare mai clară a unei politizări masive a ştiinței arheologice în perioada de ocupație sovietică [37].

În luna noiembrie 1945, academicianul P.P. Efimenko a întreprins o vizită în RSSM şi în apropiere de satul Costeşti (raionul Râşcani), în locul numit „La Perla", a depistat un bogat material ceramic din perioada neolitică. Anterior, în anul 1928, Nicolae N. Moroşan (1902-1944) cercetase aceste împrejurimi [38].

În acelaşi an, la sfârşitul lunii octombrie–începutul lunii noiembrie, un mic grup de arheologi ucraineni din Kiev, în frunte cu colaboratorul ştiinţific superior al Institutului de Arheologie al Academiei de Ştiinţe din Ucraina, Irina V. Fabricius (1882-1966) [39], nu departe de satul Copanca, lângă lacul Rotunda din fostul judeţ Bender, va efectua cercetări de suprafaţă în baza invitaţiei Institutului Moldovenesc de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Istoriei, Economiei, Limbii şi Literaturii [40]. De asemenea, vor fi examinate de către acest grup de arheologi şi zonele din împrejurimile oraşului Tiraspol şi ale satelor Parcani, Ternovca, Sucleia, Cioburciu etc. Ei au marcat pe hartă, în apropierea satelor Chiţcani şi Copanca, o serie de movile şi vestigii ale câtorva aşezări ale geţilor (dar pe care le considerau ale sciţilor, deoarece pe atunci încă nu se cunoştea despre cultura getică în spaţiul Pruto-Nistrean) şi ale culturii Cerneahov [41].

Totuşi, cercetările arheologice de bază şi sistematice pe teritoriul Moldovei s-au început abia în anul 1946 şi au fost coordonate, conform deciziei Sovietului Poporului al RSSM din data de 21 decembrie 1945, prin care se hotăra organizarea cercetării arheologice în Moldova. Se considera că anterior nu au fost întreprinse astfel de cercetări, în special în perioada anilor 1918-1944 [42].

Prima expediţie a început la 30 iunie 1946, după planul şi sub conducerea academicianului P.P. Efimenko [43] şi a avut următoarea componenţă: G.D. Smirnov, şef-adjunct al cercetărilor arheologice din Moldova, trimis de la Institutul de Arheologie al Academiei de Ştiinţe a RSS Ucrainene, cercetătorul ştiinţific superior I.I. Mişceriuk, cercetătorul ştiinţific inferior V.M. Adiasevici de la Filiala Moldovenească, aspirantele Institutului de Istorie a Culturii Materiale al Academiei de Ştiinţe a URSS, A.V. Gusarkina şi O.D. Daşcevskaia, precum şi aspiranta Universităţii de Stat din Moscova, A.I. Meliukova [44].

Printre primele expediţii arheologice vom aminti aici şi expediţia complexă organizată de Institutul de Istorie a Culturii Materiale al AŞ a URSS şi Institutul de Istorie, Limbă şi literatură al Filialei Moldoveneşti a Academiei de Ştiinţe a URSS sub conducerea generală a lui T.S. Passek şi M.V. Voievodski (1903-1948) din vara anului 1947, care avea drept scop cercetarea monumentelor paleolitice şi tripoliene [45]. Din 1950, în RSSM va activa expediţia arheologică Pruto-Nistreană condusă de către G.B. Fiodorov (1917-1992), care se preocupa de studierea monumentelor din evul mediu.

O atenţie deosebită în RSSM era acordată protejării patrimoniului istoric şi cultural, inclusiv a celui arheologic şi colecţionării monumentelor arheologice. Astfel, Sovietul Miniştrilor al URSS, pe data de 14 octombrie 1948, adoptă Hotărârea nr.3898 „Despre măsurile privind îmbunătăţirea ocrotirii monumentelor de cultură" care stabilea necesitatea elaborării şi adoptării unei Instrucţii privind evidenţa, înregistrarea şi întreţinerea monumentelor arheologice şi istorice. Ea obliga ministerele culturii şi alte organe de resort din republicile unionale ca în perioada 1948-1949 să fie puse la evidenţă toate monumentele arheologice şi istorice descoperite, care urmau a fi introduse în Lista de stat a monumentelor de cultură [46]. Hotărârea cuprindea şi o anexă intitulată „Regulamentul despre ocrotirea monumentelor de cultură", conform căreia toate monumentele erau divizate în patru grupuri: monumente de arhitectură, de artă, arheologice şi monumente istorice. În anexă erau specificate şi condiţiile de protecţie a monumentelor arheologice, printre care:

- săpăturile arheologice urmau a fi efectuate numai de persoanele autorizate;
- materialul arheologic descoperit urma să fie depozitat, fără a-l lăsa localnicilor care îl foloseau în construcţii;
- organizarea zonelor de protecţie în jurul monumentului arheologic;
- interzicerea săpăturilor efectuate de căutătorii de comori [47].

Prin Hotărârea nr.133 din 22 februarie 1949 a Sovietului Miniştrilor al RSSM este aprobat „Regulamentul privind evidenţa, înregistrarea şi întreţinerea monumentelor arheologice şi istorice pe teritoriul RSSM". Conform acestei hotărâri, toate piesele de patrimoniu depistate în cadrul săpăturilor arheologice urmau a fi transmise Bazei Moldoveneşti pentru cercetare, după aceasta trebuiau depozitate pentru păstrare şi conservare în fondurile Muzeului istoric de Stat al ţinutului natal [48].

În concluzie, ţinem să precizăm că după cel de-al Doilea Război Mondial au început să fie puse bazele ştiinţei arheologice în RSSM, prin crearea instituţiilor academice şi universitare care aveau în planurile lor de cercetare şi studierea monumentelor arheologice. Astfel s-a format un colectiv de specialişti în domeniul arheologiei, dar care au fost educaţi în spiritul ideologiei comuniste şi direcţionaţi de către organele de partid spre cercetarea acelor probleme care puteau servi mai bine propagandei sovietice. Continuă, de asemenea, politica represivă faţă de intelectualitatea incomodă puterii, ceea ce a dus la extirparea şi la marginalizarea totală a cadrelor calificate chiar şi în rândul arheologilor, de care se ducea şi aşa lipsă pe această bucată de pământ. În mediul cadrelor didactice şi al cercetătorilor ştiinţifici era o situaţie obişnuită ca conducerea de partid să dea indicaţii ce teme trebuiau să fie cercetate şi ce teme nu meritau o atenţie deosebită.

Referințe:

1. Arhiva Ştiinţifică Centrală a Academiei de Ştiinţe din Moldovei (în continuare – AŞ AŞM). F.1, inv.1/1, d. 91, f.34-39.
2. Academia de Ştiinţe a Moldovei: Istorie şi contemporaneitate 1946-2006. - Chişinău, 2006, p.28.
3. Ibidem, p.29.
4. Ibidem.
5. Ibidem, p.32.
6. Ibidem, p.32-33.
7. AŞ AŞM , F.1, inv.2, d.31, f.4; d.4, f.20.
8. Academia de Ştiinţe a Moldovei..., p.38-39.
9. Chetraru N., Moraru A., Răilean N., Moroşan N. Drama unui savant // Tyrageţia. - Chişinău, 2003, p.125-130, 193-217.
10. Colesnic I. Basarabia necunoscută. - Chişinău: Museum, 2002, vol.4, p.210-223 şi www.memorial.krsk.ru/martirol/ad_ak.htm.
11. Arhiva Organizaţiilor Social-Politice din Moldova (în continuare AOSPM). F.51, inv.3, d. 5, f.35-41.
12. Ibidem, inv.9, d.3, f.40-47.
13. Cultura Moldovei în anii Puterii Sovietice. - Chişinău: Ştiinţa, 1975, vol. 2, partea 1, p.29.
14. Eşanu A. Două intelectualităţi // Revista Sud-Est. - 2002. - Nr.3. - P.49; vezi şi http://www.sud-est.md/numere/20021027/ article_28/.
15. Academia de Ştiinţe a Moldovei..., p.39.
16. Ibidem, p.40.
17. Ibidem, p.34.
18. Ibidem, p.33.
19. AŞ AŞM. F.24, inv.3, d.73, f.30.
20. Ibidem, F.1, inv.1/1, d.93, f.10-11.
21. Ibudem, d.91, f.99.
22. Формозов А.А. Русские археологи и политические репрессии // РА. - 1998. - № 3. - С.194,197.
23. Левин В. Путь к Орхею // Вокруг Света, ноябрь, 1972, с.3.
24. Piotr Efimenko s-a născut într-o familie de oameni de ştiinţă şi artişti celebri (Alexandra Yakovlevna şi Piotr Savici Efimenko) pe data de 23 noiembrie 1884 în oraşul Harkov. A fost un arheolog emerit al Uniuni Sovietice, fiind supranumit şi „patriarhul paleontologiei”. Devine doctor în arheologie în anul 1934, iar mai apoi membru al Academiei de Ştiinţe din RSS Ucraineană (1945). Totodată, va fi şi membru de onoare al Institutului Regal de Antropologie al Marii Britanii şi Irlandei (1943), al Uniunii Internaţionale a Istoricilor (1958), membru al Institutului Italian de preistorie şi protoistorie din Florenţa (1960). În 1904-1906 îşi face studiile la Facultatea de Istorie a Universităţii din Harkov. În 1906 a fost exmatriculat pentru activităţile sale revoluţionare, iar în perioada anilor 1906-1912 va studia la Facultatea de Fizică şi Matematică (Catedra de Ştiinţe Naturale, specialitatea – arheologia preistorică), la Universitatea din Sankt Petersburg, după care face aspirantura. A înfăptuit timp de doi ani (1913-1915) un voiaj în jurul lumii, vizitând centrele ştiinţifice de cercetare şi muzeele din Europa de Vest şi Europa de Sud, Africa de Sud-Vest, Asia de Sud, China şi Japonia. În 1915 a fost ales membru al societăţii ruse de geografie, antropologie şi arheologie. În 1915-1923 va fi colaborator la Muzeul de Istorie din Moscova. În 1923 se întoarce în Sankt Petersburg, lucrând la Muzeul de Etnografie şi Antropologie de la Ermitaj al filialei Institutului Culturii Materiale a URSS şi în calitate de profesor al Universităţii din Leningrad. Din 1945 până în 1954 – este director al Institutului de Arheologie din RSS Ucraineană, iar în 1954 se întoarce din nou la Sankt Petersburg, unde se va stinge din viaţă pe data de 18 aprilie 1969.
25. ANRM. F. P-2261, inv.1, d.17, f.5.
26. Chetraru N.A. Din istoria arheologiei Moldovei (Basarabia şi Transnistria). - Chişinău, 1994, p.132.
27. Pelivan A. Activitatea arheologului G.D. Smirnov în RSSM // Revista Arheologică. - Chişinău, 2010. Serie nouă. - Vol.V. - Nr.1, p.214-216.
28. AŞ AŞM. F.1, inv. 3, d. 3346, f. 2-3.
29. Історія Національноï Академiï Наук України (1946-1950). Частина 2. - Київ: Додатки, 2008, с.370.
30. Chetraru N.A. Op. cit., p.133.
31. AŞ AŞM. F.1, inv.3, d.3346, f.2. În privinţa problemei date a se vedea destăinuirile personale a lui G.D. Smirnov în revista „În jurul lumii”, din luna noiembrie, din anul 1972 (Левин В. Op. cit., p.1-4).
32. AŞ AŞM. F.1, inv.3, d.3346, f.13.
33. Ibidem, f.44.
34. Academia de Ştiinţe a Moldovei..., p.234.
35. Marchevici V. Muzeul de Arheologie şi Etnografie al Institutului de Arheologie al Academiei de Ştiinţe a Moldovei. - Chişinău: Timpul, 1989.
36. Гросул Я.С., Мохов Н.А. Историческая наука МССР. - Москва, 1970, с.50.

37. Отделение исторических наук. Отчёт о научно-исследовательской и научно-orгазационной деятелъности Молдавского филиала АН СССР за 1995 г.// AŞ AŞM. F.1, inv.1/1, d.93, p.2.
38. Адиясевич В.М. Историко-археологическая справка о состоянии Молдавии на 1 января 1946 г. - Кишинёв, 1946 // AŞ AŞM. F.3, inv.2, d.16, p.9. Este necesar să precizăm că aceste informaţii ale lui V.M. Adiasevici, cu părere de rău, nu sunt nici confirmate şi nici infirmate de alte surse documentare. Vizita academicianului P.P. Efimenko în RSSM reprezintă o enigmă şi în acelaşi timp o provocare pentru viitoarele cercetări. În ceea ce priveşte cercetările efectuate de N.N. Moroşan în perioada interbelică în locul numit „La Perla", a se vedea: Moroşan N. Noi contribuţii preistorice asupra Basarabiei de Nord. Academia Română. Memoriile secţiunii ştiinţifice, seria III, t. VI, mem.1 (Bucureşti 1929) şi Кетраpу Н.А., Памятники эпох палеолита и мезолита. - Кишинев 1973, с.6.
39. Irina Vasilevna Fabricius s-a născut la 30 mai 1882 în Kiev. A absolvit şcoala superioară de fete din Petersburg. A lucrat în Muzeul din Herson (1923-1931). La început a lucrat în acest muzeu în calitate de custode, după care a devenit şi director. În 1934-1935 a activat la Ermitaj, iar în perioada anilor 1935-1936 devine colaborator ştiinţific în cadrul Institutului de Istorie a Culturii Materiale. Din anul 1951 este candidat în ştiinţe istorice în cadrul Institutului de Arheologie al AŞ a RSS Ucrainene. A studiat arheologia sciţilor, îndeosebi s-a specializat în studierea „stilului animalier" al monumentelor scitice.
40. Адиясевич В.М. Op. cit.
41. Фабрициус И.В. Отчет о разведке Молдавской Днестровской экспедиции в 1945 г. Отчеты экспедиций Института истории языка и литературы МФ АН СССР за 1945-1947 гг. // Arhiva Arheologică a MNAIM, d.491, f.41-48.
42. Смирнов Г.Д. Итоги археологических исследований в Молдавии в 1946 году // ANRM, F.P. - 3330, d.2, f.1; Idem. Отчётные материалы по археологическим исследованиям Молдавии за 1946-1953 годы. - Кишинёв 1953 // Arhiva Arheologică a MNAIM, d.385 "A", f.1.
43. Смирнов Г.Д. Отчётные материалы по археологическими исследованиям Молдавии за 1946-1953 годы.
44. Ibidem.
45. Arhiva Arheologică a MNAIM, d. 491, f. 115 şi d.491, f.82.
46. Охрана памятников истории и культуры: Сборник документов / Составитель Г.Г. Анисимов. - Москва: Советская Россия, 1973, с.65.
47. Ibidem, p.73.
48. ANRM, F. P-2261, inv.1, d.159, f.44. 4: F-Государственный историко-краеведческий музей МССР Министерства культуры МССР. Дело 159 – Приказы Министерства культуры МССР, 1955-1957гг.

Prezentat la 30.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

PRINCIPIILE DEONTOLOGIEI ISTORICE ÎN OPERA LUI HERODOT

Andrei PROHIN, Valeriu COZMA

Catedra Istorie Universală

The paper examines the *Histories* of Herodotus as a manifesto of a historian's deontological principles. The scientific and moral attitude of the "father of history" towards history are analysed in the introductory paragraph, as well as along the entire work of Herodotus. The responsibility of the historian for his opinions, the careful collecting of historical data, the stress on the moral and didactic value of the historical examples, the cross-cultural tolerance, are among the most important obligations of a historian, according to Herodotus.

În conştiinţa istorică europeană, Herodot (cca 490-425 î.Hr.) deține titlul onorific de „părinte al istoriei", pe care i-l atribuise încă în secolul I î. Hr. Cicero (106-43 î.Hr.) [1]. Aprecierile operei sale, în antichitate, nu au fost unanime. Istoricul Tucidide (cca 460-399 î.Hr.) contrapune scrierea sa operei marelui predecesor, fără a-l nominaliza [2]. Un alt istoric, Dionisiu din Halicarnas (sec. I d.Hr.), dimpotrivă, îl elogia pe Herodot mai mult decât pe Tucidide, considerând că primul a reuşit să conceapă multitudinea episoadelor trecutului ca părți ale unui întreg, fiind conştient de imensitatea lumii [3]. Filosoful şi biograful Plutarh (46-120 d.Hr.) a redactat un tratat intitulat *Despre malițiozitatea lui Herodot*, imputându-i părintelui istoriei că i-a defăimat pe beoțieni şi corintieni, trecând cu vederea virtuțile lor şi consemnându-le defectele [4]. Cercetările critice din ultimele două secole au demonstrat atât exactitatea, cât şi inconsistența multor dintre relatările sale (obiceiuri, estimări numerice, detalii anecdotice). Opera lui Herodot, *Istorii*, diferă de imaginea modernă a unei lucrări istorice. Totuşi, inerția tradiției, calitatea de întemeietor al istoriografiei, alături de admirația pentru virtuțile scriitorului, continuă să-i atribuie acelaşi calificativ. Concepţiile politice, filosofice, religioase, ştiinţifice, precum şi stilul literar al lui Herodot, au făcut obiectul unui număr considerabil de lucrări. În studiul de față, ne propunem să urmărim atitudinea părintelui istoriei față de domeniul său ştiinţific, angajamentele morale şi ştiinţifice pe care şi le-a asumat autorul, încercând să reconstituim originile deontologiei profesionale a istoricilor. Considerăm că este un subiect actual pentru comunitatea academică din Republica Moldova, în virtutea dilemelor valorice pe care le-au generat evoluțiile politice din regiune şi a noilor perspective emise asupra diferitelor probleme istorice. Contribuția noastră este, credem, utilă în eventualitatea elaborării Codului deontologic al istoricului, proiect vehiculat recent. Vom căuta în textul lui Herodot două categorii de afirmații: 1) explicite, în care istoricul îşi exprimă deschis punctul de vedere; 2) implicite, pasaje din care se pot deduce atitudinea şi metodele sale de lucru. Investigația noastră se bazează pe opera lui Herodot, *Istorii* (citată în original şi în traduceri), luând în considerare comentariile filologice, istoriografice şi aprecierile de sinteză privind personalitatea şi opera părintelui istoriei.

Scopul pe care l-a urmărit Herodot în scrierea sa poate fi desprins din Proemiu – pasaj introductiv la *Istorii*: „Herodot din Halicarnas înfățişează aici cele aflate în cercetarea sa; ca să nu fie date uitării cu trecerea vremii câte s-au făcut între oameni; nici mari şi minunate isprăvi, ce le-au săvârşit în văzul lumii întregi *grecii* sau *barbarii*, să nu-şi piardă faima – cum şi ca să arate pentru care pricină s-au războit între ei" [5]. Acest celebru cuvânt introductiv ne oferă, succint, mai multe informații prețioase despre ipostaza morală a istoricului grec. Autorul îşi începe scrierea cu prezentarea propriei persoane – „Herodot din Halicarnas" (în original – *Ἡροδότου Ἁλικαρνησσέος ἱστορίης* – „a istoriei lui Herodot din Halicarnas" [6]), afirmație ce presupune asumarea responsabilității pentru cele scrise de către o persoană concretă care îşi dezvăluie identitatea, cetățeanul unui oraş real. Comparativ cu narațiunile tradiționale (mituri, epos-uri, fabule) anonime sau atribuite unor personaje legendare (Homer, Orfeu, Lin ş.a.), sau îndepărtate în timp (Hesiod), şi care nu puteau fi plasate cert într-un cadru istoric, lucrarea lui Herodot îşi revendică *istoricitatea*, adică realitatea. Prezența numelui complet al istoricului relevă curajul autorului de a supune propria creație (şi personalitate) judecății cititorilor contemporani şi a generațiilor viitoare. Cultura antică greco-romană se baza mai cu seamă pe oralitate. Lucrările literare, ca şi cele ştiinţifice, erau elaborate pentru a fi citite în glas publicului de către însuşi autorul operei [7]. După cum aflăm din relatările autorilor antici, Herodot îşi asumă astfel o imensă responsabilitate atunci când şi-a citit opera în fața atenienilor, [8]. Ştim că publicul l-a apreciat elogios (emoționat, viitorul mare istoric Tucidide ar fi izbucnit în plâns), de unde putem presupune, pe bună dreptate,

că numele creatorului *Istorii*-lor sugerează, de asemenea, autoritate şi mândrie. Principiul *personalizării creaţiei* pe care îl sesizăm în debutul *Istorii*-lor marchează individualismul, opoziţia faţă de memoria colectivă anonimă, o afirmare a puterii de creaţie umană.

În antichitatea greacă, identitatea persoanei era desemnată prin numele părinţilor (al tatălui, mai ales) şi prin denumirea oraşului. Aşadar, nimic deosebit, în formula „Herodot din Halicarnas", deşi se poate presupune şi o aluzie la prestigiul pământului natal. Halicarnas-ul era un mare oraş ionian de pe coasta Asiei Mici, fondat de dorieni încă în sec. XII î. Hr. [9]. Alte oraşe ioniene care au intrat în istorie ca baştină a marilor filosofi greci sunt: în Milet s-a născut Thales, în Samos – Pithagora, în Efes – Heraclit. Prin urmare, Herodot doreşte să amplifice faima oraşului său, când zice că autorul admirabilelor *Istorii* provine „din Halicarnas".

Herodot „înfăţişează" opera sa: *ἀπόδεξις* (variantă ioniană pentru *ἀπόδειξις*) – „mărturie; expunere; demonstraţie; realizare" [10], substantiv provenit de la verbul *ἀποδείκνυμι* „a prezenta, a arăta; a anunţa; a demonstra; a iniţia" [11]. Termenul subliniază acţiunea de a propune lucrarea atenţiei publice, de a argumenta şi a convinge, dar şi cea de a elucida informaţiile neclare, a revela lucrurile ascunse în spatele lor. Reunite, aceste semnificaţii creează atmosfera solemnă, mult aşteptată, de limpezire a misterelor, de anunţare a lucrurilor necunoscute. Într-un context mitic, dezvăluirea ar putea fi o operaţiune magică, sacră, manifestare a puterilor deosebite ale autorului. În cazul nostru, aceasta este o acţiune intelectuală, raţională, o cercetare şi o demonstraţie. Pentru a evidenţia caracterul ştiinţific al discursului, traducătorii G.Stratanovski şi N.Meşcerski au redat *ἀπόδεξις* prin două verbe: „собрал и записал" (a cules şi a înregistrat) [12].

Părintele istoriei şi-a denumit lucrarea *ἱστορίης*. Este un lexem polisemantic, însoţit de multiple implicaţii culturale. În câteva pasaje din Homer şi în inscripţiile arhaice, *ἵστωρ* desemna judecătorul de primă instanţă, decizia căruia urma a fi supusă unei noi examinări. De aici, conchide cercetătoarea C.Darbo-Peschanski, rezultă că Herodot şi-a expus viziunile asupra materialelor colectate, urmând ca aceste opinii să fie supuse, la rândul lor, judecăţii cititorilor. De asemenea, istoricul grec are o perspectivă juridică asupra realităţii: timpul reprezintă, pentru el, o perpetuă alternare dintre încălcarea dreptăţii şi restabilirea ei, iar Herodot doar constată pierderea echilibrului justiţiar şi necesitatea restabilirii lui. Povestind cele întâmplate, istoricul ne reaminteşte cum ar fi trebuit să fie realităţile sociale în conformitate cu principiile dreptăţii [13].

Filologul G.Curtius considera că la rădăcina termenului *ἱστορία* se află vocabula indo-europeană *vid* „a vedea". De aceea, cuvântul *istorie* indică percepţia vizuală care se manifestă activ, cercetează, depune mărturie, făureşte o imagine a realităţii sau chiar o noţiune abstractă. Altfel spus, lexemul sugerează îmbinarea cunoaşterii vizuale cu experienţa vieţii, cu gândirea [14]. După A.A. Taho-Godi, sintagma *ἱστορίης ἀπόδεξις* se cuvine a fi interpretată ca „expunere argumentată, povestire bazată pe fapte şi structurată logic", sau expunere a rezultatelor cercetării [15]. Astfel este tradusă versiunea românească a *Istorii*-lor – „cele aflate în cercetarea sa", versiunea engleză – „the results of the enquiry" [16] (rezultatele investigaţiei) şi traducerea rusă – „эти сведения" (aceste date, informaţii). În dicţionarele de limbă greacă consultate, *ἱστορία* indică o „cunoaştere prin cercetare, prin interogare", „informaţiile obţinute prin investigaţie", „expunerea cercetărilor", „naraţiune" [17], „cunoaştere, ştiinţă" [18]. Prin urmare, pasajul analizat sugerează că expunerea a fost precedată de un travaliu pentru dobândirea cunoştinţelor, că lucrarea reprezintă exercitarea facultăţilor raţionale (căutarea, interogaţia) şi că informaţiile nu au un caracter apodictic, obţinute prin revelaţie supranaturală (după cum Homer sau Hesiod invocau ajutorul muzelor), ci pot fi supuse ulterior examenului critic. Această varietate de sensuri ilustrează atât valoarea efortului şi a capacităţilor umane, cât şi modestia – omul nu este infailibil. Între altele, termenul *ἱστορία* face aluzie la existenţa unei legităţi în cadrul realităţii (încălcarea dreptăţii şi restabilirea ei), sugerând, de asemenea, coerenţa expunerii cercetărilor – opera istorică posedă şi o valoare literară.

În continuare, Herodot mărturiseşte despre scopul lucrării sale: „ca să nu fie date uitării cu trecerea vremii câte s-au făcut între oameni". În primul rând, din fragment se subînţelege importanţa memoriei pentru comunitate, iar istoricul îşi asumă o funcţie socială – scrierea sa va fi valorificată de ceilalţi. Herodot este conştient de faptul că poate influenţa societatea şi, aspect deosebit de important, într-un domeniu atât de subtil cum e memoria, îl reprezintă tezaurul valorilor spirituale. În al doilea rând, sintagma „câte s-au făcut" (traducere a *τὰ γενόμενα*), poate fi interpretată şi ca „cele întâmplate, cele apărute", în versiunea rusă – „прошедшие события" (evenimentele întâmplate, evenimentele din trecut). Sensurile participiului şi pluralul său lasă libertatea de a trata variate subiecte (războaie, reforme politice, relaţii interpersonale), toate încadrându-se în

categoria „celor întâmplate”, adică reale. În sfârşit, istoricul se arată interesat de evenimentele care „s-au făcut între oameni”. Dacă vom compara această afirmaţie cu naraţiunile mitice, care se referă la acţiunile zeilor, ale eroilor şi ale altor fiinţe miraculoase, umanismul lui Herodot devine clar: pentru el are valoare tot ce este omenesc. Istoricul grec ne „coboară cu picioarele pe pământ”, sugerând că evenimentele din societate sunt importante şi ele pot fi utile cititorilor/ascultătorilor scrierii sale. Într-un sens mai profund, cuvintele lui Herodot mărturisesc despre faptul că evenimentele istorice pot influenţa, prin amintire, comunitatea umană, chiar şi după ce s-au consumat, iar uitarea e o maladie spirituală. Când aminteşte de „trecerea vremii” (*τῷ χρόνῳ* „în timp”) aducătoare de uitare, putem presupune că autorul şi-a închipuit timpul precum un râu ce antrenează după sine toate cele omeneşti acestea fiind o imagine notorie în cultura Greciei antice.

Următoarele aserţiuni desemnează obiectul cercetării, prin intermediului căruia se limpezeşte şi se îngustează tematic subiectul tratat. Herodot nu vrea să fie uitate „nici mari şi minunate isprăvi”, formulare ce consună cu poezia epică, în care sunt elogiate faptele eroilor [19]. Aşadar, din primele rânduri, părintele istoriei introduce o notă solemnă, maiestuoasă, proprie atmosferei epopeilor. Ceea ce astăzi numim evenimente, Herodot le zice „isprăvi” (în traducerea rusească „деяния” – „fapte”, *ἔργα* – substantiv înrudit cu verbul *ἐργάζομαι* „a munci; a face, a acţiona; a se ocupa cu ceva; a agonisi” [20]. Este firesc să ne întrebăm: ce „isprăvi” s-au învrednicit, după Herodot, de epitetele „mari şi minunate”? Conţinutul operei sale ne sugerează că este vorba despre obiceiurile popoarelor, întâmplările moralizatoare, bătăliile importante, manifestarea virtuţilor umane, a gândurilor înţelepte. Subliniem calificativul „minunate” – *θωμαστά* de la *θαυμάζω* „a se mira, a manifesta uimire” [21] (traducătorul rus a redat cuvântul *θωμαστά* prin sintagma „удивления достойные” – „vrednice de uimire”). Nu toate evenimentele mari ne stârnesc şi uimirea – unele ne pot înfricoşa, altele pot copleşi etc., dar mirarea este produsă de confruntarea cu necunoscutul, de dobândirea unor noi cunoştinţe şi reîmprospătarea celor vechi. Uimirea este apropiată, ca sens, de admiraţie (Mihail Nasta, autorul versiunii româneşti, a insistat anume asupra epitetului „minunate”), iar aceasta din urmă izvorăşte din ceea ce susţine fiinţa (lucrurile înţelepte, creatoare), ceea ce conferă sens şi investeşte oamenii, locurile, realizările cu valoare.

Isprăvile acestea, precizează Herodot, „le-a săvârşit în văzul lumii întregi”. Prin urmare, expunerea va viza fapte cu renume, care (au avut legătură cu o mulţime de oameni. Dacă aceste fapte se află deja în cugetul contemporanilor săi, rezultă că demersul lui Herodot apelează la asentimentul majorităţii şi are scopul de a clarifica şi preciza cele deja cunoscute. Expresia „le-au săvârşit în văzul lumii întregi” este o interpretare personală a tălmăcitorului român, pentru că textul original conţine doar participiul aorist pasiv *ἀποδεχθέντα* al verbului *ἀποδείκνυμι* ceea ce înseamnă „a arăta; a face, a realiza” [22]. Cercetările recente pe marginea operei lui Herodot propun o altă variantă a acestei sintagme, diferită de cea tradiţională. Dmitri Cepeli consideră că termenul *ἀποδεχθέντα* subînţelege acţiunea zeilor, pe care Herodot nu-i menţionează în Proemiu, dar influenţa cărora este reiterată pe tot parcursul *Istorii*-lor [23].

Îndată intervine o precizare care fixează limitele etnice, geografice, culturale ale investigaţiei lui Herodot. Autorul este interesat de faptele ce le-au săvârşit „grecii sau barbarii” (versiunea rusă e mai aproape de original – „деяния как эллинов, так и варваров” – „atât faptele grecilor, cât şi ale barbarilor”). Paralelismul sintactic *τὰ μὲν ... τὰ δὲ ...* „atât ... cât şi ...” vine să pună în echilibru, ba chiar să egaleze (în sensul vredniciei de a fi cercetate) două lumi – a grecilor şi a barbarilor. În antichitatea greacă, „barbari” erau numiţi vorbitorii altor limbi decât greaca, în special perşii, fiind trataţi dispreţuitor (ca necivilizaţi, trădători, cruzi) [24]. Prin urmare, atenţia pe care Herodot o acordă grecilor şi nongrecilor semnifică, de fapt, interesul pentru întreaga omenire. Această opţiune e o manifestare de toleranţă etnoculturală şi, poate, chiar o încercare de unificare teoretică a umanităţii în baza unor valori comune care sunt „mari şi minunate isprăvi” (viziune pe care au argumentat-o filosofic mai târziu Democrit, Euripide, Eratostene). Plasarea celor două lexeme (grecii, barbarii) într-o enumerare, creează impresia unui orizont larg de cunoştinţe pe care le posedă călătorul din Halicarnas, omul umblat, experimentat, care a văzut multe. Herodot aspiră să scrie o istorie universală – intenţie care ne produce admiraţia pentru temeritatea proiectului (unic în acele vremuri), pentru amploarea informaţiilor, travaliul considerabil pe care îl solicită lucrarea, dar şi pentru umanismul autorului.

Din nou, istoricul grec se arată îngrijorat pentru ca faptele „să nu-şi piardă faima”. Deoarece „faima” este o apreciere colectivă dată evenimentelor, rezultă că Herodot îşi asumă iarăşi o misiune socială – a consolida anumite imagini şi valori în cugetul cititorilor/ascultătorilor săi, a întregii societăţi. Iar dacă evenimentele au

dobândit faimă, înseamnă că au meritat-o, că sunt reţinute în memorie pentru învăţarea generaţiilor următoare. Se poate înţelege, din aceste reflecţii, că istoricul nu s-a oprit asupra tuturor amănuntelor trecutului, ci doar asupra celor care pot avea importanţă pentru contemporani şi pentru urmaşi. Adăugăm că faima (dobândirea ei) constituie laitmotivul miturilor eroice greceşti (despre Heracle, Perseu, Ahile), astfel încât *Istorii*-le capătă iarăşi o notă solemnă, sobră, proprie marilor înfăptuiri şi revelaţii.

Herodot îşi încheie Proemiul cu o precizare a scopului urmărit în lucrare: „cum şi ca să arate pentru care pricină s-au războit între ei”. Propunându-şi să elucideze cauzele războaielor, istoricul afirmă implicit importanţa acestor cunoştinţe: ce poate fi mai serios şi mai vrednic de o atenţie grijulie decât drama şi suferinţa umană? Ce datorie ni se adresează pe un ton mai imperativ decât aceea de a cinsti memoria înaintaşilor căzuţi în lupte? În sfârşit, ce solicită mai multă investigaţie decât adevărata cauză a războaielor, pe seama căreia fiecare dintre părţile beligerante, de regulă, face speculaţii şi aduce învinuiri celorlalţi? Comentând pasajul dat, J.Myres observă că, în conştiinţa istoricului, evenimentele nu sunt întâmplătoare, ci au anumite cauze care trebuie elucidate [25]. Conform interpretării lui A.I. Nemirovski, termenul grec *αἰτία* „pricină, cauză” semnifică, în acest context, greşeala omenească (în sfera socială, religioasă), încălcarea obiceiurilor (ale neamului, ale moralei, acordurilor, jurămintelor) care atrage după sine pedeapsa, răzbunarea divină sau cea umană [26].

Astfel, am analizat ideile din Proemiul la *Istorii*-le lui Herodot – o introducere solemnă, subliniind importanţa demersului, elaborată conştiincios, atentă la diversele conotaţii ale subiectului. Reflecţiile sunt incluse într-o singură frază – drept dovadă a modestiei autorului, a înclinaţiei spre laconism şi esenţe. Plasarea fragmentului în partea introductivă îl apropie funcţional de inscripţiile de pe monumentele de artă, personificând creatorul care îşi prezintă opera judecăţii publicului, oferind indicaţii de utilizare, precizări ale mesajului ei. Putem considera aceste afirmaţii drept principii ale lucrării, de vreme ce sunt prezentate în introducere şi enumeră premisele teoretice ale discursului. Urmează, să examinăm cum se reflectă principiile date în textul *Istorii*-lor.

În literatura greacă, opera lui Herodot derivă din lumea miturilor, încercând să creioneze un tablou al realităţii. De aceea, *Istorii*-le au legătură atât cu legendele, cât şi cu investigaţiile ştiinţifice. Am remarcat în Proemiu câteva aluzii la naraţiunile epice greceşti, precum şi atmosfera solemnă ce o insuflă cititorilor. O continuare firească a acestor trăiri sunt, în operă, spiritul curios, investigator, dornic de cunoaştere, precum şi tonul admirativ faţă de cele descoperite. Curiozitatea şi elogiul ilustrează, respectiv, istoria-cercetare şi istoria-naraţiune.

Herodot este surprins de antichitatea egipteană, pentru că această ţară „are minunăţii mai multe decât orice altă ţară şi scoate la iveală dinaintea ochilor atât de mari lucruri, că nu se ajung nici cuvintele să vorbeşti despre toate” [27]. Să evidenţiem câteva idei ale acestui pasaj: substantivul „minunăţii” sugerează o lume fascinantă, unde multiple realizări şi fenomene pot încânta cugetul uman; Egiptul, pentru Herodot, este superior altor regiuni prin bogăţiile sale, faţă de care abilităţile oamenilor se dovedesc a fi neputincioase. Herodot se exprimă în superlative. Atitudinea lui rezultă dintr-o cercetare a Egiptului, devenită apoi o atitudine evlavioasă, receptivă la impresii. Deoarece egiptenii nu i-au putut oferi informaţii despre particularităţile Nilului, intervine curiozitatea istoricului: „Despre cele arătate am început, aşadar, să cercetez” [28].

Pe lângă amănuntele etnografice şi geografice, Herodot apreciază virtutea morală, după cum se vede în consideraţia dată atenienilor: „În adevăr, dintre câţi ştim noi, au fost primii între toţi grecii care au mers asupra duşmanului în pas de alergare. Şi tot ei, cei dintâi, şi-au ţinut firea, când au văzut îmbrăcămintea medă şi bărbaţii care purtau asemenea veşminte. Până la ei, numai când se rostea numele mezilor se înfricoşau grecii auzindu-l” [29]. Un alt fragment similar: „Şi căzu într-această luptă Leonidas, viteaz între viteji, şi alţii cu dânsul împreună, vestiţi spartani, ale căror nume am voit să le aflu – fiind acestea numirile unor oameni vrednici. Aşijderi numele tuturor celor trei sute, pe toate le-am aflat. Şi dintre perşi căzură mulţi oameni cu vază” [30]. Textul reprodus ilustrează propensiunea lui Herodot de a păstra amintirea personalităţilor remarcabile prin intermediul numelor, de care se leagă faptele săvârşite. Astfel, lucrarea reprezintă o galerie de personalităţi, pe care istoricul are datoria de a le feri de uitare. Concomitent, din aceste rânduri, ne putem da seama despre conştiinţa deschisă a lui Herodot spre universal, anume precizează că s-au remarcat în luptă atât ostaşii greci, cât şi cei persani.

„Faima”, isprăvile „mari şi minunate” din Proemiul lui Herodot se potrivesc unor scene de război, faptelor de eroism (precum cele descrise mai sus), dar şi întâmplărilor-pilde, cu caracter moralizator, pentru care istoricul manifestă o adevărată predilecţie. Herodot încearcă să formuleze concluzii sapienţiale, recomandări chiar, de pe urma evenimentelor: „asemenea purtări se potrivesc mai degrabă unor nelegiuiţi”, „îi şade bine

înțeleptului să nu-i pese nici un pic de muierile furate" [31], „Însă un bărbat *atunci* de-abia își arată vrednicia, când le chibzuiește pe toate cu înfricoșare, socotind tot ce va să pățească – iar pentru faptă se arată plin de încumetare" [32]. Atare afirmații scot în relief experiența istorică, generalizează, cuprind admonestări valabile și pentru cititori, astfel încât este clar din ce cauză autorul nu a dorit să fie uitate cu trecerea timpului.

Concluziile istoricului capătă un ton mai autoritar când este vorba despre încălcarea interdicțiilor sacre. Consecința inevitabilă a acestor acțiuni este pedeapsa, răzbunarea divină. Iată de ce, au remarcat cercetătorii, comentând vocabula *ἱστορία*, Herodot privește realitatea dintr-un unghi juridic. Drept exemplu în acest sens este regele lidian Cresus care se fălea cu bogățiile sale: „pedeapsa cerului lovi groaznic pe Cresus – pe cât s-ar părea din cauza trufiei sale: fiindcă se credea mai fericit decât toți oamenii" [33]. Într-un alt caz, analizând relatarea lui Herodot, traducătorul Mihail Nasta constată că istoricul respectă interdicția religioasă de a nu pronunța numele unei divinități prohodite [34]. Generalizările lui Herodot, depășind exemplele individuale, capătă forma unor legități istorice: „Dacă pun oamenii la cale treburi bine chibzuite, atunci de obicei vrea și norocul să le vină în ajutor; însă de nu socotesc ei așa cum cere dreapta judecată, nu le merge bine și nu se învoiește nici zeitatea să țină seama de gândurile oamenilor" [35].

Acolo unde nu este capabil să stabilească faptele cu certitudine, Herodot își recunoaște deschis limitele, ezitând între câteva versiuni ale evenimentelor: „Cât mă privește pe mine, eu nu vin să spun că lucrurile s-au întâmplat *așa* sau *altfel*" [36], „dintre toate am înfățișat aici ce mi s-a părut mie mai vrednic de crezare" [37], „Dinspre partea mea, nu sunt cu totul neîncrezător în privința locașului subpământean, nici nu dau totuși prea multă crezare poveștilor" [38], „Acu n-aș avea de unde să spun întocmai câtă mulțime de oameni strânsese fiecare neam (căci nicăieri nu s-a găsit cineva să spună acest lucru)" [39]. Tonul ezitant al lui Herodot oferă libertate judecăților noastre proprii, subliniază caracterul raționalist al discursului în care afirmațiile sunt formulate pe măsura cercetărilor și care pot varia în funcție de informațiile disponibile și de acuratețea raționamentului. Se cuvine să mai adăugăm și o altă aptitudine a părintelui istoriei: cea de a-și susține afirmațiile fără frică față de adversarii săi: „Aici sunt nevoit să arăt fără înconjur gândul meu, care va fi poate spre ciudă multor oameni; totuși, în măsura în care mi se pare că este adevărat, nu mă voi putea opri să nu spun ce gândesc" [40].

Să examinăm, în continuare, relația dintre principiile de cercetare ale lui Herodot și aprecierile de ansamblu date operei sale. Reputatul elenist român D.M. Pippidi afirmă că „narațiunea lui Herodot se desfășoară pe două planuri: unul al mobilelor și îndreptățirilor omenești; celălalt, al rânduielilor superioare care cârmuiesc lumea" [41]. Același autor include printre virtuțile părintelui istoriei „hărnicia cu care și-a adunat știrile" și „capacitatea de a le organiza într-un tot coerent" [42]. Ca istoric, Herodot invocă mai multe „ordine de cauzalitate", naturale și miraculoase, citând alături determinări contrare [43]. În opinia lui Ștefan Bezdechi, celebru filolog român, reprezentant al școlii clujene, „toată istoriografia greacă – cu rarisime excepții – s-a dezvoltat și a dăinuit sub zodia ademenitoare a retoricii", istoria greacă „nu putea uita că s-a născut din poezie" [44], subînțelegând valoarea literară a *Istorii*-lor lui Herodot.

Istoricul englez M.I. Finley constată că istoriografia greacă a debutat într-o atmosferă „saturată de mituri", motiv pentru care și istoriei i-au fost solicitate valențe educative, aidoma narațiunilor mitice [45]. Meritul lui Herodot, după Finley, constă în stabilirea unei succesiuni temporale „pentru o perioadă anterioară de circa două secole, de pe la mijlocul secolului VII î.Hr." [46] și în formularea explicațiilor „omenești și laice și, în mod special, politice" [47].

C.Darbo-Peschanski argumentează că, în spatele noțiunii de *historia*, se află „consecutivitatea cronologică a evenimentelor axate în jurul unei teme (de ex., războaiele între greci și ceilalți)" [48]. P.Derow și R.Parker precizează că, în viziunea lui Herodot, „războiul e un fel de realitate ultimă și că studiul războiului este o îndeletnicire umană caracteristică și necesară" [49].

Caroline Dewald, autoarea prefeței și notelor la o recentă traducere engleză a *Istorii*-lor, consideră că întreaga lucrare a părintelui istoriei e străbătută de convingerea că e mai bine să cunoști multe lucruri, să posezi o viziune mai clară a realității și să investighezi personal faptele [50].

Potrivit Îndreptarului Oxford de literatură clasică, „încercările lui Herodot de a utiliza tradiția orală pentru a descrie alte societăți, au fost mai bine înțelese în epoca modernă și reputația sa în privința veracității a fost reabilitată" [51].

În opinia istoricului V.Buzescul, Herodot este reprezentantul teoriei providențialismului în istorie, al proniei divine care conduce destinele individuale și cele colective (ale popoarelor și statelor) [52]. *Istorii*-le constituie o „enciclopedie istorico-geografică și etnografică" [53].

S.Lurie, în monografia consacrată lui Herodot, consideră că părintele istoriei a valorificat metodele ştiinţei ioniene şi a transmis cu exactitate rezultatele observaţiilor sale [54], a manifestat o „excepţională curiozitate şi un viu interes" faţă de viaţă [55]; pentru el, Orientul reprezenta „leagănul tuturor culturilor şi al înţelepciunii" [56]; dânsul a fost lipsit cu desăvârşire de spiritul războinic [57]. Componenţa polietnică a Halicarnasului i-a cultivat toleranţa faţă de alte popoare şi chiar respectul pentru Imperiul Persan [58]. În acelaşi timp, concluzionează Lurie, el nu a reuşit să facă o distincţie pronunţată între naraţiunile legendare şi faptele istorice contemporane lui [59].

A.I. Nemirovski observă că Herodot este interesat mai mult de „aspectul moral-religios" al evenimentelor, de aceea nu cercetează cauzele conflictelor, ci persoanele vinovate de aceste conflicte [60]. A urmărit în *Istorii* interpretarea poetică a faptelor istorice, înrudindu-se, în acest sens, cu autorii dramatici [61].

Pentru V.G. Boruhovici, Herodot a fost un savant lucid, dotat cu o inteligenţă pătrunzătoare, cugetător profund şi original [62]. În lucrarea sa, Herodot deosebea cele văzute personal de cele aflate din zvonuri. Punea desfăşurarea evenimentelor pe seama relaţiilor interumane, a caracterelor, virtuţilor şi slăbiciunilor [63]. Filologul rus S.A. Jebeliov constată, oarecum contradictoriu, prezenţa elementelor raţionaliste şi chiar sceptice în opera lui Herodot, alături de absenţa cu desăvârşire a „principiilor elementare de critică istorică", precum şi a concepţiei „legităţii procesului istoric, a legăturilor cauzale dintre evenimente" [64].

F.Jacoby, autorul unui studiu de referinţă despre Herodot apreciază că acesta nu căuta alte cauze ale evenimentelor, în cazul în care poseda o explicaţie teologică [65].

A.A. Taho-Godi, analizând lexicul lui Herodot, constată că autorul face câteva aluzii la o istorie ştiinţifică, bazată pe investigarea metodică a premiselor [66], dar, printre interpretările sale, predomină totuşi elementele intuitive [67], formându-se, astfel, un echilibru între percepţia senzorială şi cea raţională [68].

În sfârşit, publicistul polonez Ryszard Kapuściński, reevaluând opera lui Herodot din perspectiva conştiinţei moderne, susţine că a însuşit de la Herodot trei lecţii: 1) „călătoria activă, munca pe uliţă, în pieţe, sate, cătune, în mijlocul oamenilor"; 2) viziunea largă, deschisă spre o „mulţime de culturi interconectate, între care au loc diverse relaţii, împrumuturi şi schimburi"; 3) calitatea de „agent activ al cunoaşterii, descifrând simboluri, colectând şi sortând mărturii, selecţionând unele detalii dintre multe altele, acordând prioritate unor surse şi neglijând altele". La acestea, Kapuściński mai adaugă o subtilă constatare: „Herodot recunoaşte că era stăpânit de obsesia memoriei – avea conştiinţa că memoria este ceva infirm, fragil, efemer şi chiar iluzoriu. [...] Fără memorie, nu se poate trăi, numai memoria îl înalţă pe om deasupra lumii animalelor, constituie forma spiritului său şi, totodată, este atât de înşelătoare, de trădătoare, insesizabilă" [69].

În studiul de faţă, ne-am propus să identificăm mărturii despre conştiinţa morală şi ştiinţifică a părintelui istoriei. Considerând *Istorii*-le un manifest pentru epoca sa, normele deontologice ale lui Herodot i-ar înainta istoricului următoarele rigori: savantul e dator să-şi asume responsabilitatea pentru cele afirmate, dezvăluind propria identitate, locul său de origine (care poate explica specificul viziunii sale); istoricul va colecta, va analiza, va reconstitui diverse fapte, dar, în primul rând, cele care au influenţat decisiv viaţa oamenilor; propriile observaţii urmează a fi transmise cu exactitate, făcând distincţie faţă de sursele secundare; ca să nu fim induşi în eroare de zvonuri, faptele trebuie verificate personal, evenimentele să fie plasate în timp, iar cauzele lor să fie determinate printr-o investigaţie metodică; istoricul-martor se ocupă de colectarea izvoarelor, dar şi de prelucrarea lor; creativitatea, perspicacitatea şi originalitatea se numără printre virtuţile reconstituirii istorice. Misiunea istoricului este de a elucida problemele confuze şi a îmbogăţi cunoştinţele celorlalţi. Pentru realizarea acestei sarcini, este nevoie de curiozitate, de cunoaştere activă, sortare a mărturiilor, degajare a semnificaţiilor. Fiind determinat de lumea reală istoricul nu permite omiterea ordinii sacre. Herodot considera important să indice interdependenţa dintre faptele omeneşti şi manifestarea voinţei divine, istoria devenind o admonestare, un cod moral pentru cititori. În acest sens, o atenţie deosebită urmează a fi acordată pildelor istorice, personalităţilor remarcabile. Unul dintre obiectivele cercetătorului este evidenţierea acţiunilor omeneşti – virtuţi, evenimente şi creaţii remarcabile sau, dimpotrivă, slăbiciuni. În particular, Herodot a acordat atenţie războaielor, privindu-le ca rezultate ale încălcării unor interdicţii etice, o deturnare de la dreapta ordine universală. Aserţiunile istoricului nu constituie ultima instanţă, ci, la rândul lor, vor fi supuse aprecierii altora, iar această libertate de cugetare şi exprimare trebuie menţinută permanent. Căci este firesc pentru istoric să greşească, acesta urmând să conştientizeze şi să recunoască limitele propriilor cunoştinţe. Horodot este apreciat şi pentru stilul lucrării sale, opera istorică posedă calităţi literare. Seriozitatea dramelor şi a victoriilor umane solicită un ton solemn, sobru, maiestuos. Oferind o sursă de informaţii cititorilor, este necesar ca istoricul să aibă un orizont vast de cunoştinţe, cuprinzând în vizor mai multe spaţii

şi popoare. Faptul acesta semnifică toleranţă şi echitate. Consemnând şi reconstituind trecutul, savantul exercită şi o funcţie socială – el păstrează tezaurul experienţei umane pentru binele generaţiilor viitoare, cultivă o calitate umană esenţială – memoria. Oponenţii nu trebuie să constituie o piedică pentru libertatea istoricului de a exprima lucrurile pe care le consideră adevărate. Având o misiune atât de nobilă, şi responsabilă, autorul n-a uitat de modestie, de laconism, şi de cunoştinţele esenţiale.

Am încercat să formulăm un cod moral şi ştiinţific inteligibil în opera lui Herodot, nu o creaţie expresă a părintelui istoriei. Aceste principii au ieşit în relief după o lectură modernă a *Istorii*-lor. Căutările noastre au întocmit lista principiilor de mai sus. Herodot e, mai curând, un părinte simbolic al deontologiei istorice. Continuând cercetarea în acelaşi spirit, vom putea constata că Herodot a lăsat nesoluţionate câteva probleme de metodică a investigaţiei istorice. Bunăoară, care sunt criteriile prin care se distinge adevărul istoric? Ce metode se pot folosi în investigaţia istorică? Din ce izvoare poate fi reconstituit trecutul? Ce structură urmează să aibă o lucrare istorică? Ce constituie obiectul studiului istoric? Există legităţi/regularităţi patronând succesiunea evenimentelor? Unele dintre aceste chestiuni (obiectul cercetării, legităţile istoriei) Herodot le soluţionează tacit. Despre altele nu avem dovezi că au fost abordate. Mai multe răspunsuri în această privinţă aflăm de la istoricii greci care au scris după Herodot – Tucidide, Eforus, Xenofon, Polibiu, Hieronim din Cardia, Dionisiu din Halicarnas ş.a.

Referinţe:

1. Cicero. Despre legi, I. 5. Am citat ediţia Cicero. The Republic and the Laws (tr. by N.Rudd). - New York: Oxford University Press, 2008. - 244 p.
2. Tucidide. Istoria, I. 22. Am citat ediţia Фукидид. История (пер. Г. Стратановского) // Историки античности (сост. М. Томашевской). - Москва: Правда, 1989, том I. - 624 с.
3. Apud Dewald Caroline. Introduction // Herodotus. The Histories (tr. by R.Waterfield). - New York: Oxford University Press, 2008, p.XII.
4. Plutarh. Despre maliţiozitatea lui Herodot. Am citat ediţia Plutarch. The malice of Herodotus // Plutarch. The Complete Works, vol. 3 (www.gutenberg.net) (vizitat la 14.08.2008)
5. Herodot. Istorii, I. Proemiu. Aici şi în continuare citatele în limba română au fost preluate după ediţia Herodot. Istorii (trad. M. Nasta) // Proză istorică greacă (ed. D.M. Pippidi). - Bucureşti: Univers, f.a. - 752 p.
6. Aici şi în continuare citatele în limba greacă se reproduc după ediţia Herodotus. Histories (ed. A.D. Godley). - Cambridge: University Press, 1920 (www.mikrosapoplous.gr) (vizitat la 15.07.2007).
7. Мисько Степан. Язык и стиль Демокрита. - Chişinău: CEP USM, 2006, p.157.
8. *Apud* Dewald Caroline. Op. cit., p.XI.
9. Matei Horia C. Mic dicţionar al lumii antice. - Bucureşti: Albatros, 1986, p.133.
10. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. - Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991, с.160.
11. Ibidem, c.160.
12. Геродот. История (пер. Г.Стратановского, под ред. Н.Мещерского) // Историки античности (сост. М.Томашевской). - Москва: Правда, 1989, том I, с.33.
13. Van Nuffelen P. Rev.: C. Darbo-Peschanski. L'Historia. Commencements grecs // Bryn Mawr Classical Review, 2008. 11. 12 (www.bmcr.brynmawr.edu) (vizitat la 24.11.2008)
14. Тахо-Годи Аза Алибековна. Ионийское и аттическое понимание термина «история» и родственных с ним // Тахо-Годи Аза Алибековна, Лосев Алексей Федорович. Греческая культура в мифах, символах и терминах. - Санкт-Петербург: Алетейя, 1999, с. 443-444, 447, 453.
15. Ibidem.
16. Herodotus. The Histories (tr. by R. Waterfield). - New York: Oxford University Press, 2008, p. 3.
17. Liddell H.G., Scott R. An Intermediate Greek-English Lexicon, s.v. historia (www.biblicalstudies.ru) (vizitat la 13.06.2007)
18. Вейсман А.Д. Op. cit., p.638.
19. Борухович В.Г. Научное и литературное значение труда Геродота // Геродот. История (пер. Г.А. Стратановского, ред. пер. Н.А. Мещерский). - Ленинград: Наука, 1972, с.469.
20. Вейсман А.Д. Op. cit., p.524.
21. Ibidem, p.597.
22. Ibidem, p.160.
23. Чепель Дмитрий. К вопросу о проэмии к «Истории» Геродота // Новый Гермес, вып. I, 2007, с.57.
24. The Concise Oxford Companion to Classical Literature (ed. M.C. Howatson, I.Chilvers). - New York: Oxford University Press, 1993, p.81.
25. Борухович В. Г. Op. cit., p.469.

26. Немировский А.И. Рождение Клио: у истоков исторической мысли. - Воронеж: Издательство Воронежского Университета, 1986, с.53.
27. Herodot. Istorii, II. 35.
28. Ibidem, II. 19.
29. Ibidem, VI. 112.
30. Ibidem, VII. 224.
31. Ibidem, I. 4.
32. Ibidem, VII. 49.
33. Ibidem, I. 34.
34. Nasta Mihail. Note // Proză istorică greacă, ed. cit., p.48.
35. Herodot. Istorii, VIII. 60.
36. Ibidem, I. 5.
37. Ibidem, I. 214.
38. Ibidem, IV. 96.
39. Ibidem, VII. 60.
40. Ibidem, VII. 139.
41. Pippidi Dimitrie M. Grecii şi istoria // Proză istorică greacă, p.13.
42. Ibidem, p.32.
43. Pippidi Dimitrie M. Omul şi divinitatea în opera lui Herodot // Pippidi Dimitrie M. Studii de istorie a religiilor antice. - Bucureşti: Universitas, 1998, ed. a 2-a, p.15, 17.
44. Bezdechi Ştefan. Istoriografia elenă // Dicţionarul scriitorilor români (coord. M.Zaciu, M.Papahagi, A.Sasu). - Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale Române, 1995, vol.1, p.273-274.
45. Finley Moses I. Mit, memorie şi istorie // Finley Moses I. Uzul şi abuzul de istorie (trad. V. Săndulescu). - Chişinău: Arc, 2002, p.13.
46. Ibidem, p.19.
47. Ibidem, p.35.
48. Van Nuffelen P. Op. cit.
49. Flory S. Rev.: P.Derow, R.Parker. Herodotus and His World // Bryn Mawr Classical Review, 2004. 02. 03, (www.bmcr.brynmawr.edu) (vizitat la 24.11.2008)
50. Dewald Caroline. Op. cit., p. XXXIV-XXXV.
51. The Concise Oxford Companion to Classical Literature..., p. 265.
52. Бузескул В. Введение в историю Греции. - Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1904, с. 69.
53. Ibidem, p.86.
54. Лурье Соломон Я. Геродот. - Москва-Ленинград: Изд. АН СССР, 1947, с.37.
55. Ibidem, p.45.
56. Ibidem, p.52.
57. Ibidem, p.83.
58. Ibidem, p.96.
59. Ibidem, p.149-150.
60. Немировский А.И. Op. cit., p.53.
61. Ibidem, p.59.
62. Борухович В. Г. Op.cit., p.475.
63. Ibidem, p.489.
64. Жебелев С.А. Литературные источники // Древняя Греция (отв. ред. В.В. Струве, Д.П. Каллистов). - Москва: Изд. АН СССР, 1956, с.550.
65. Ibidem, p.487-488.
66. Тахо-Годи Аза А. Op. cit., p.453.
67. Ibidem, p.455.
68. Ibidem, p.481.
69. *Apud* Sprânceană Vitalie. După prezent întotdeauna urmează trecutul ... // Contrafort. - 2009. -Nr.5-6 (175-176). - P.19.

Prezentat la 24.06.2010

POLITICA MIGRAŢIONISTĂ A REGIMULUI SOVIETIC ÎN RSS MOLDOVENEASCĂ (1940-1947)

Ruslan ŞEVCENCO

Universitatea de Studii Europene din Moldova

Even in the first months of existence of MSSR in the USSR (August-October 1940) the Soviet government organized the first wave of forced migration of population from the country. During March 1940-June 1947 migration organized process in Moldova was coordinated by the Republican Main Directorate of Labour Reserves of the USSR Ministry of Labor Reserves. But by the end a.1940 the Republic abandoned the implementation of this structure by approximately 90,000 people. After 1944 the Directorate activity resumed in the same volumes, but the selection of the first signs posted outside the borders of the Republic (there were not admitted to the sick, disabled, people with families, etc.). But attempts to apply methods of forced mobilization by authorities already in 1946-1947 brought to mass desertions of Moldovan population, which could not be stopped with either arrests or convictions to imprisonment. All these measures imposed more "liberal" rules to be applied.

Politica migraţionistă a fost o componentă importantă a politicii sovietice în cadrul URSS, orientată spre obţinerea unui scop internaţionalist – amestecarea popoarelor şi transformarea tuturor locuitorilor URSS într-o masă amorfă cu numele de „poporul sovietic". Cu toate că propaganda sovietică explica necesitatea strămutării populaţiei prin accelerarea dezvoltării unui sau altui raion al URSS, totuşi această dislocare avea parţial un caracter benevol, legat de nivelul de trai mai scăzut al cadrelor în raioanele-„donatoare", iar o parte dintre aceste cadre revenea acasă din diferite motive. Cu toate acestea, politica amestecării naţiunilor continua; ca urmare avea loc reducerea populaţiei băştinaşe din zonele de trai permanent şi deznaţionalizarea republicilor naţionale ale URSS.

O serie de lucrări au fost consacrate cercetării acestei probleme, printre care lucrările autorilor: S.Bakurski [1], S.Chircă [2], Z.Fedko şi N.Petrovskaia [3], A.Liseţki [4], A.Liseţki şi E.Floca [5], E.Zagorodnaia [6], E.Zagorodnaia, V.Zelenciuc [7], V.Zelenciuc [8], o culegere de articole la temă [9]. Trebuie să menţionăm şi două lucrări apărute deja în perioada restructurării, care conţin materiale şi viziuni diametral opuse celor menţionate mai sus. Este vorba de culegerea de articole despre viaţa social-politică în anii '80 [10] şi o culegere specială, consacrată problemelor demografice din Moldova şi, în special – celor migraţioniste [11].

După ce URSS a recunoscut independenţa politica a Moldovei, această problemă a fost reflectată în lucrările lui I.Caşu [12], R.Şevcenco [13], în memoriile fostului prim-secretar al CC al PCM I.Bodiul [14], în culegerea de articole-memorii ale foştilor oameni de stat ai RSSM [15], articolul lui B.Vizer şi I.Cereş [16].

Strămutarea populaţiei, coordonată de autorităţile sovietice, are loc din primele săptămâni după instaurarea regimului sovietic în regiune. Deja la 9 august 1940 Consiliul Economic pe lângă Sovietul Comisarilor Poporului al URSS adoptă decizia de a îndrepta în republică 20 000 de muncitori, în locul cărora, la întreprinderile Ministerului Industriei Carbonifere al URSS, au fost mobilizaţi 7 000 de ţărani din RSSM. Pe parcursul lunii august 1940, din Moldova au fost mobilizaţi în mod forţat 36 356 de cetăţeni [17].

Având în vedere faptul că Consiliul Economic era preocupat de soluţionarea multor altor probleme, conducerea unională a decis să creeze o structură specializată, care trebuia să se ocupe de coordonarea realizării planurilor sovietice grandioase de strămutare a populaţiei băştinaşe din republicile unionale. Această structură a fost organizată prin Hotărârea Sovietului Comisarilor Poporului (SCP) al URSS din 2 octombrie 1940 „Cu privire la crearea Direcţiei Principale a Rezervelor de Muncă de pe lângă Sovietul Comisarilor Poporului al URSS". Acestei Instituţii îi erau subordonate direcţiile regionale, ţinutale, republicane, oraşele Moscova şi Leningrad. Principala problemă, pusă în faţa lor, era conducerea procesului de pregătire şi distribuire a rezervelor de stat ale muncii pentru industrie şi transport, a celor care au absolvit şcoala de meserii, şcoli feroviare, şcoli de pe lângă fabrici şi uzine (FZO) şi a celor de ucenicie la fabrici şi uzine (FZU). Pentru ultimele 3 luni ale anului 1940, Direcţiei Principale i-au fost alocate 1 miliard de ruble – 100 mil. pentru şcolile FZO şi pregătirea în domeniul profesiilor de masă, 200 mil. – din bugetul asigurării de stat, 300 mil. – din alocaţiile sindicatelor pentru munca culturală a organizaţiilor sindicale, 400 mil. – din fondul de rezervă al Sovietului Comisarilor Poporului al URSS [18] (în afară de Direcţia sus-menţionată, exista şi Secţia de strămutare a Ministerului Agriculturii, care a funcţionat până în 1954 şi se ocupa de organizarea migraţiei familiilor) [19].

În RSSM această Direcţie a fost formată la 12 martie 1941. Şeful acesteia a fost numit I.Bessmertnâi [19a, inv.1, d.60, f.14].

Direcţia Principală a Rezervelor de Muncă imediat a început activitatea. La 4 octombrie 1940 a fost organizată mobilizarea forţată a 29 500 de persoane din republică [20]. De asemenea au părăsit republica aproximativ 200 000 de persoane, care au plecat cu administraţia română spre partea de vest. În plus, la permisiunea Guvernului sovietic din 20 iulie 1940, în România s-au repatriat 13 750 de funcţionari, militari ş.a. La 5 septembrie 1940, în baza tratativelor a fost încheiat Acordul sovieto-german cu privire la evacuarea din RSSM şi Bucovina a germanilor, care locuiau acolo. În perioada 23 septembrie–13 noiembrie 1940 au revenit în Germania 133 338 de nemţi. Totodată în republică, în urma emigrării până la 16 decembrie 1940, au revenit 221 110 de persoane [21].

Direcţia Principală a fost restabilită după ocuparea părţii de nord a republicii în martie-aprilie 1944 de către armatele sovietice, având în subordinea sa 31 de secţii raionale. La 31 ianuarie şi 2 februarie 1945, SCP unional a mobilizat din Moldova 1 650 de persoane necesare Comisariatului metalurgiei URSS [22]. La 15 mai 1946, Direcţia Principală pentru resursele de muncă, condusă din momentul înfiinţării de V.Pronin, a obţinut statutul de Minister al Rezervelor de Muncă, iar V.Pronin şi-a păstrat funcţia [23]. În republicile unionale temporar au rămas aceleaşi Direcţii Principale (1946-1947). La 14 februarie 1947, în conformitate cu hotărârea SCP al RSSM, organele de resort erau obligate să organizeze mobilizarea a 51 000 de persoane. (Mai târziu Oficiul moldovenesc pentru selectarea organizată raporta că a supraîmplinit planul, strămutând 62 000 de persoane) [24].

În a doua jumătate a anului 1945, începe campania pentru selectarea locuitorilor republicii pentru a pleca la întreprinderile industriei militare unionale. Însă condiţiile de trai şi de lucru erau atât de îngrozitoare, încât a început dezertarea în masă a moldovenilor. Acest proces nu a putut fi stopat nici prin ameninţări, nici prin arestări sau condamnări la ani grei de puşcărie. Conducerea unională a fost nevoită să promită că persoanele care se vor întoarce benevol nu vor fi trase la răspundere, iar pedepsele pentru acei care în mod samavolnic au părăsit întreprinderile, vor fi liberalizate (iar mai târziu chiar nu se mai aplicau) [25].

După un an de la formarea Ministerului Rezervelor de Muncă, în legătură cu încălcările comise în procesul selectării muncitorilor (încheierea acordurilor cu invalizi, bolnavi, fără certificate medicale, cu familiile fără permisiunea conducerii Direcţiei Principale), Guvernul URSS a adoptat la 21 mai 1947 Hotărârea „Cu privire la ordinea efectuării selectării organizate a muncitorilor pentru industrie, construcţii şi transport". În baza acesteia Guvernul RSSM, condus de G.Rudi, a adoptat la 13 iunie 1941 Hotărârea „Cu privire la ordinea selectării organizate a muncitorilor" [26]. Deoarece această hotărâre a pus bazele juridice pentru a efectua alegerea sistematică a lucrătorilor şi a rămas în vigoare pe parcursul întregii perioade de cercetare, considerăm necesar să prezentăm textul hotărârii menţionate (în expunere).

Decizia precizată presupunea că, începând cu 1 iulie 1947, selectarea organizată a muncitorilor pentru industria carboniferă, forestieră, petrolieră, de ciment, metalurgie, construcţia staţiilor electrice, întreprinderilor industriei grele, celor de producere a combustibilului, lucrărilor de încărcare şi descărcare a mărfurilor transportului maritim şi fluvial le efectuează Direcţia Republicană Moldovenească a Ministerului Rezervelor de Muncă al URSS. Instituţia dispunea de organe locale, prin care efectua încheierea contractelor individuale cu doritorii de a lucra peste hotarele republicii, realiza selectarea organizată a muncitorilor şi transportarea lor până la noile locuri de muncă, reglementa şi controla selectarea dată, efectuată de ministerele şi departamentele ramurilor, care nu erau îndicate în lista menţionată. În baza Hotărârii Guvernului URSS, Direcţia elibera ordine pentru selectare, stabilea judeţe şi raioane, unde trebuia să aibă loc aceasta, numărul celor aleşi în fiecare raion şi oraş (în general – 20-40, uneori până la 60-150 de oameni pentru un raion – *R.Ş.*). În or.Chişinău, Oficiul Direcţiei trebuia să fie organizat până la 15 iunie 1947, iar până la 20 iunie 1947 se planifica formarea aparatului administraţiei în raioane. În legătură cu aceasta, Executivul orăşenesc Chişinău trebuia să pună la dispoziţia Oficiului orăşenesc clădiri reparate şi pregătite pentru exploatare, servind drept încăperi pentru serviciile funcţionarilor, ca depozite, garaje şi ca puncte de adunare a muncitorilor [27].

Preşedinţii executivelor judeţene şi raionale, în termenul fixat de până la 15 iunie 1947, erau obligaţi să desemneze şi să aprobe şefii punctelor pentru selectarea populaţiei, inspectorii, iar copiile dosarelor personale ale acestora trebuiau expediate la Direcţia Moldovenească a Ministerului Rezervelor de Muncă. Pentru persoanele menţionate, în timp de o săptămână, organele locale erau responsabile să găsească încăperi de serviciu şi pentru depozite. După luarea deciziei, sovietele raionale trebuiau să adopte hotărârea de executare a acesteia, să o aducă la cunoştinţa sovietelor săteşti şi colhozurilor, să ajute în mod eficient împuterniciţilor raionali în activitatea lor, să nu creeze dificultăţi, să prelungească contractele de muncă pentru cei angajaţi,

să-i trimită împreună cu familia şi să păstreze înlesnirile pentru ei cu condiția că membrii familiei vor continua să muncească în colhoz [28].

Muncitorii selectați erau asigurați cu hrană după normele stabilite de Hotărârea Guvernului URSS nr.1575 din 2 decembrie 1946, iar pe drum şi la punctele unde erau adunați – după normele pentru lucrătorii din industrie şi telecomunicații. Ei obțineau diurnele în conformitate cu Dispoziția SCP al URSS nr.21807p din 24 noiembrie 1944, iar Ministerul Sănătății trebuia să asigure deservirea medicală a muncitorilor. Ministerul Afacerilor Interne era obligat să elibereze în termen de 5 zile paşapoarte pentru toți cei care au încheiat contracte de muncă, iar pentru cei care lucrează la întreprinderi şi construcții – să elibereze paşapoartele pentru a putea trece zona de frontieră [29].

A fost stabilit statutul juridic al Oficiului republican pentru selectarea organizată. Şeful Oficiului a fost învestit în funcția de şef-adjunct al Direcției Republicane Moldoveneşti a Rezervelor de Muncă; lucrătorii Oficiului erau egalați (după rang) cu respectivii colaboratori ai Direcției Republicane; şefii secțiilor raionale – egalați cu şefii secțiilor executivelor raionale; inspectorii – cu inspectorii Direcției [30].

Secțiile pentru selectarea organizată erau instituite în fiecare județ şi raion – în jud. Chişinău – 16 secții, în jud. Orhei – 15, jud. Cahul – 9, jud. Bender – 18, jud. Soroca – 18, jud. Bălți – 21, în total – 97 de secții. Aparatul împuterniciților a fost păstrat în 31 de raioane [31].

La 15 iulie 1947, ministrul rezervelor de muncă V.Pronin a aprobat Regulamentul cu privire la Oficiul republican şi regional (ținutal) pentru selectarea organizată a muncitorilor a Ministerului Rezervelor de Muncă. În textul acestui document se menționa că muncitorii şi țăranii selectați pentru strămutare sunt însoțiți de reprezentantul Oficiului pentru selectarea organizată, care a efectuat-o. Acest însoțitor obținea pentru toți selectații fişe de rută pentru hrană. Oficiul desemna şeful eşalonului, asigura prin casieri şi încasatori achitarea îndemnizației unice şi pentru fiecare zi, asigura împuterniciții cu blanchetele acordurilor de muncă, placarde, anunțuri şi alte documente necesare pentru procesul de selectare [32].

Oficiul avea şi alte sarcini: utilarea punctelor de adunare a selectaților, pregătirea încăperilor pentru adăpostirea muncitorilor, organizarea pazei pentru averea personală a acestora, asigurarea circulației trenurilor speciale ş.a. [33]. Acesta dispunea de balanță financiară proprie şi de cont bugetar în secția locală a Băncii de Stat, de ştampilă şi sigiliu cu stema de stat a URSS şi denumirea Oficiului [34].

Era stabilită structura internă a Oficiului: aparatul împuterniciților raionali pentru selectarea organizată (în fiecare raion câte 2-6 persoane). Împuternicitul raional se subordona direct şefului Oficiului, care era numit de Ministrul Rezervelor de Muncă al URSS. Obligațiile şefului Oficiului erau următoarele: îndeplinirea planului de selectare organizată şi transportarea către întreprindere a celor aleşi; asigurarea protecției averii încredințate; controlul asupra folosirii mijloacelor băneşti alocate. Drepturile şefului Oficiului erau următoarele: încheierea acordurilor şi înțelegerilor cu alte organizații şi întreprinderi, deschiderea şi închiderea conturilor, inclusiv a conturilor speciale ale împuterniciților şi ale persoanelor de încredere; arendarea încăperilor şi procurarea bunurilor în limitele sumelor alocate; să înainteze acțiuni şi să răspundă de acestea în judecată şi în organele arbitrajului; să stabilească bugetul, să ducă evidența şi să prezinte dări de seamă contabile şi statistice; să angajeze şi să concedieze colaboratorii, în afară de adjunctul său şi contabilul-şef; să elibereze confirmări altor persoane cu dreptul de a certifica – la coordonarea conturilor cu valori materiale, inclusiv a celor speciale [35].

În funcția de şef al Oficiului Republican Moldovenesc pentru selectarea organizată, prin ordinul Ministrului Rezervelor de Muncă al URSS V.Pronin nr.824k/1 din 24 iunie 1947, a fost numit Boris Kondratenko, iar contabil-şef interimar, prin ordinul nr.2/k al aceluiaşi V.Pronin din 24 iunie 1947 a devenit Ivan Svişciov [36].

În încheiere, considerăm necesare anumite concluzii. Perioada anilor 1940-1947 se caracterizează, în legătură cu pregătirea de război restabilirea economiei Moldovei şi în perioada postbelică, în primul rând, prin folosirea de către structurile de selectare a muncitorilor a metodelor de mobilizare şi trimitere a populației locale în diferite regiuni ale URSS. Aceste mobilizări erau efectuate în mod centralizat, prin intermediul Direcției republicane a Ministerului Rezervelor de Muncă al RSSM. În al doilea rând, circa 200 000 de persoane au părăsit Moldova împreună cu armatele şi administrația românească după 28 iunie 1940, încă 133 000 de etnici nemți au fost evacuați în Germania în septembrie-noiembrie 1940, în conformitate cu Acordul sovieto-german din 5 septembrie 1940. În al treilea rând, circa 25 000 de persoane au fost în mod ilegal expulzate din republică în cadrul deportărilor politice din 13-14 iunie 1941. Ținând cont de faptul că în 1940-1941 din Moldova au mai fost mobilizate forțat 65 800 de persoane, iar în 1944-1947 – încă 38 600 de persoane, pierderile umane ale Moldovei în urma migrației, în mare parte provocate de factorii externi, ating cifra de 462 400 de persoane (fără evidențierea numărului celor care au părăsit Moldova în 1944). Trebuie menționat că 221 000

de persoane au revenit în Moldova în august-decembrie 1940 din afara graniţelor URSS. Dar încercările autorităţilor de a aplica metodele mobilizării forţate în 1946-1947 au dus la dezertări în masă ale populaţiei Moldovei, care nu puteau fi oprite nici cu arestări, nici cu condamnări la privaţiune de libertate. Toate acestea au determinat regimul să aplice măsuri mai „liberale" şi să restructureze organele de selectare organizată.

Referinţe:

1. Бакурский С. Социально-экономические проблемы демографического развития МССР. - Кишинев: Штиинца, 1984. - 87 с.
2. Киркэ С. О механическом движении трудовых ресурсов и факторах, их обуславливающих // Развитие промышленности и рабочего класса МССР.- Кишинев: Издательство АН МССР, 1970, с.116-125.
3. Федько З., Петровская Н. Интеллигенция Молдавской ССР (1940-1975). Источники, пути роста, структура.- Кишинев: Штиинца, 1979. - 97 с.
4. Лисецкий А. Вопросы национальной политики КПСС в условиях развитого социализма.- Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1977. - 159 с.
5. Лисецкий А., Флока Е. Ленинская национальная политика КПСС в действии.- Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1974. - 75 с.
6. Загородная Е. Демографические процессы в Молдавской ССР. - Кишинев: Штиинца, 1971. - 40 с.
7. Загородная Е., Зеленчук В. Население Молдавской ССР (социально-демографические процессы). - Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1987. - 172 с.
8. Зеленчук В. Население Молдавии. - Кишинев: Штиинца, 1973. - 64 с.
9. Проблемы исторической демографии СССР. Период социализма. - Кишинев: Штиинца, 1985. - 147 с.
10. Как больно…Сб.ст./ Автор-составитель А.Бродский. - Кишинев: Литература артистикэ, 1989. - 632 с.
11. Deportări şi neodeportări / Alcătuitor C.Bârcă. - Chişinău: Cartea moldovenească, 1990. - 188 p.
12. Caşu I. „Politica naţională" în Moldova Sovietică (1944-1989). - Chişinău: Cartdidact, 2000. - 214 p.
13. Şevcenco R. Viaţa politică în RSS Moldovenească (1944-1961). - Chişinău: Pontos, 2007. - 228 p.
14. Бодюл И. Дорогой жизни. - Кишинев: Кушнир и Ко, 2001. - 496 с.
15. Время выбрало нас…Воспоминания. Размышления / Редакторы М.Чолак, Г.Кушнир. - Кишинев: Tipografia Centrală, 2002. - 586 с.
16. Vizer B., Cereş I. Adevărul despre Moldova sovietică în sistemul economic şi social al URSS (anii '60-'80 ai secolului XX) // Analele Asociaţiei Naţionale a Tinerilor Istorici din Moldova. Anuar istoric. 5. - Chişinău: Pontos, 2004, p.127-139.
17. Şişcanu E. Regimul totalitar-bolşevic în RSS Moldovenească (1940-1952). - Chişinău: Civitas, 1997, p.77-78; Şevcenco R. Op.cit., p.33.
18. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. 1917-1967. Сборник документов за 50 лет. Т.2. 1929-1940. - Москва: Политиздат, 1967, с.776-777.
19. Şevcenco R. Op.cit., p.118.
20. Arhiva Organizaţiilor social-politice ale Republicii Moldova. F.51, Inv.1, d.60, f.14.
21. Arhiva Naţională a Republicii Moldova (în continuare ANRM). F.2848, inv.11, d.3, f.215; Şevcenco R. Op.cit., p.33.
22. Мельтюхов М. Освободительный поход Сталина. - Москва: Яуза; Эксмо, 2006, с.404.
23. Şevcenco R. Op.cit., p.34.
24. www.ru.wikipedia.org.
25. Şişcanu E. Op.cit., p.78; Şevcenco R. Op.cit., p.34; Gorda Ş. Maşina diabolică a migraţiei // Deportări şi neodeportări..., p.35-36, 39; ANRM, F.3021, inv.1., d. 266. f.261.
26. Şevcenco R. Op.cit., p.83.
27. ANRM. F.3100, inv.1, d.1.f.1; d.2. f.14-16.
28. Ibidem, d.1, f.1-2.
29. Ibidem, f.2.
30. Ibidem, f.2-4.
31. Ibidem, f.2-3.
32. Ibidem, f.5-6.
33. Ibidem, d.2, f.3.
34. Ibidem.
35. Ibidem, f.5.
36. Ibidem, f.4.
37. Ibidem, d.2, f.36-37.

Prezentat la 18.05.2010

PREGĂTIREA IDEOLOGICĂ A RECRUȚILOR PENTRU ARMATA SOVIETICĂ. CAZUL RSS MOLDOVENEŞTI (anii 80 ai sec.XX)

Ion XENOFONTOV

Institutul Militar al Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”

As an expression of the totalitarian state, the Soviet Union created itself a violent message with respect to alterity. Operating with notions such as *international aid*, *imperialist forces,* etc., Kremlin placed the world in an antagonist, bipolar space.

The Soviet ideologists insistently applied the defeatist state, the anxiety to mobilize the society. As a consequence, there were generated informational psychosis, enemy culpability. The political message was conveyed especially among the young Soviet people by means of various persuasive methods: official discourse, school, mass-media, etc. These methods were applied in order to provide horizontal and vertical links in the process of society mobilization in specific situations.

La începutul anilor 80 ai secolului XX, în URSS, în contextul tensionării situației internaționale marcate de Războiul rece, se observă schimbări majore în propaganda militară. În *Dicționarul enciclopedic militar* (1984) esența ideologiei militare, prin prisma ideologiei sovietice, era prezentată dihotomic. Dacă „armata burgheză” era supusă unei „prelucrări ideologice” pentru a fi transformată „într-un instrument al reacțiunii politicii agresive”, atunci în cea sovietică se efectua o „activitate ideologică” în scopul de a le „forma militarilor sovietici viziuni marxist-leniniste, de a le educa conştiința comunistă, a le crea calități morale, politice şi aptitudini de luptă pentru apărarea Patriei socialiste” [1]. Cu alte cuvinte, în URSS s-a recurs la propaganda militantă ce folosea un limbaj agresiv la adresa adversarului. Ajutorul extern pentru lagărul socialist împotriva imperialismului, lupta de clasă – reprezintă noțiuni ce instigă la violență, iar mecanismul coercitiv al dezinformării a reprezentat un mijloc de luptă, devenind o strategie directă şi indirectă a statelor totalitare. Aceste trăsături ale propagandei sovietice, care reprezentau o categorisire de tip maniheic, şi care coincideau cu mentalitatea populară despre conceptele antitezice „bine–rău”, au stat la baza discursului politic, titlurilor din presa şi literatura oficială de până la mijlocul anilor 1980. În condițiile unui regim totalitar, propaganda sovietică s-a profilat pe dimensiunea mobilizării societății în fața adversarului, chiar dacă inamicul se afla în exteriorul țării. Un rol important în asigurarea acestui mecanism complex l-a avut armata sovietică, implicit şi moldovenii antrenați în componența acesteia. Obligativitatea serviciului militar pentru cetățenii de genul masculin în armata sovietică era stipulată de Legea URSS „Cu privire la serviciul militar obligatoriu” din 12 octombrie 1967 şi art. 31, 62 şi 63 din Constituția URSS din 1977.

Reproducerea diverselor mituri de reactualizare a arhetipurilor a atras solicitarea sentimentelor, emoțiilor, atitudinilor, manipularea subconştientului pentru viitorii recruți ai armatei sovietice. Au fost aplicate o serie de tehnici raționale şi sugestive – a *cadrului de referință*, *repetării*, *intensificării sentimentului anxietății*, *estompării personalității conştiente*. Coeziunea dintre societatea sovietică şi elita politică a Uniunii Sovietice s-a constituit la nivelul unor *raporturi de tip simbolic*, esența cărora rezidă în tendința individului de a percepe activitatea sa şi cea a realității în altă ipostază decât se prezenta, acest fapt explicându-se prin relații create imaginar şi care ar face să surprindă realitatea nu aşa cum este, ci aşa cum s-ar dori să fie. Cetățeanul sovietic avea să fie cel care trebuia să asigure şi să servească dezideratelor argumentative ale ideologiei comuniste, camuflate şi agresive.

Constituind o parte componentă a corpului social, conjugată de ideologia comunistă şi care întâmpina dificultăți majore în vederea înlăturării barierelor psihologice, militarii sovietici s-au uniformizat atât în peisajul realităților false (*deception game*, conform definiției anglo-saxone [2]), cât şi în cel al deciziilor emise de autorități. Cu alte cuvinte, militarii, conform unui cod nescris, au executat ordinele şi s-au supus acestora, fiind „devotați obligației militare”, or mesajul ideologic oficial reprezenta, în mod indirect, o directivă „de sus” ce trebuia acceptată *obligatoriu* în forma sa. În plan psihologic, *datoria militară rupe fisura de responsabilitate individuală şi de reflecție asupra propriului loc în „marea politică”* [3].

În a doua jumătate a anilor 1970–mijlocul anilor 1980, în URSS se constată intensificarea fără precedent a propagandei militariste şi subordonarea societății regimului militar impus [4]. Această situație, de altfel, era

paradoxală pentru Uniunea Sovietică, deoarece toate acestea se întâmplau nu în faţa unui pericol militar iminent, ci în contextul *destinderii,* fiind încălcată flagrant Constituţia URSS, deoarece, potrivit Legii fundamentale (cap.4, art.28) „în URSS, propaganda de război este interzisă" [5]. Gerontocraţia de la Kremlin (constituită *grosso modo* din generaţia a treia) a insistat asupra promovării până la nivel de cult a celui de-al Doilea Război Mondial. Conexiunea dintre trecutul trăit individual şi colectiv, ritualul statal şi istoric, era efectuată prin intermediul aniversărilor jubiliare, comemorărilor, programelor şcolare, filmelor artistice, mass-mediei, beletristicii etc. ce conţineau un discurs militant, de susţinere a eroismului *pentru apărarea Patriei sovietice* şi chema, în virtutea acelor idealuri, *la fapte eroice* [6]. În anii 1986-1988, în auditoriile şcolare din RSSM, au fost efectuate 206 întruniri cu veteranii de război [7]. Din categoria literaturii despre război, pe primul loc, în rândurile cititorilor moldoveni, se plasa literatura referitoare la cel de-al Doilea Război Mondial, expusă prin prisma autorilor sovietici. Pentru comparaţie, doar 10% dintre moldoveni preferau să citească literatură despre trecutul poporului. Conform politologului Iulian Fruntaşu, aceste consideraţii reflectau faptul că moldovenii, la nivel cognitiv, se identificau cu sovieticii şi cu evenimentele majore din istoria URSS [8]. Plasată în contextul unei comunicări empatice, generaţia tânără, pe fundalul unui conflict latent cu generaţia în vârstă, era anchilozată şi frustrată pentru faptul că nu s-a născut în perioada conflagraţiei mondiale şi pentru că nu s-au remarcat prin acţiuni de eroism. Pentru tinerii sovietici, acest raţionament propagandistic a marcat tendinţa unei convenţii sexual-politice – *garanţia de a intra, ca soldat, în rândul bărbaţilor veritabili* [9]. Potrivit lui J.Burckhardt, contextul constituit de „pacea îndelungată aduce nu numai moleşire, ci şi e favorabilă naşterii unei grămezi de existenţe jalnice, marcate de spaimă, cramponată de *dreptul* de a ajunge cumva să fiinţeze, ocupă anticipat locul adevăratelor forţe şi îngreunează aerul, înjosind viţa naţiunii" [10]. Cu alţi termeni, pentru tinerii sovietici s-au constituit hiaturi de *criză* a eroilor moderni, „tendinţa lor de a căpăta recunoaştere" [11]. În acelaşi perimetru, propaganda sovietică a modelat imaginea *militarilor-model*. Drept urmare a deciziei pertinente, militarii sovietici erau decoraţi într-un cadru festiv, pe fundalul unor discursuri ideologice vivifiante. Astfel, doar în raionul Criuleni, pe data de 27 august 1986, au fost decorate cu ordine şi medalii 12 persoane [12]. Mass-media din RSSM a reflectat pe larg, în articole propagandistice, imaginea militarului-erou.

La începutul anilor 1980, la indicaţiile Kremlinului, în Moldova ca şi în celelalte republici unionale [13], s-a amplificat activitatea de propagandă în rândurile comsomoliştilor şi tineretului, acţiuni care jucau un rol explicativ al faptelor şi evenimentelor, fiind dublate însă şi de capacităţi mobilizatoare. Astfel, în aceşti ani, au fost predate 20 149 de lecţii la Chişinău de către 195 de lectori, dintre acestea menţionăm: propaganda teoriei marxist-leniniste şi a politicii externe a CC al PCUS – 6 647; chestiunea privind educaţia patriotică şi internaţională – 2 149; propaganda modului de viaţă socialist, critica ideologiei şi moralei burgheze – 1 896; chestiunea activităţii internaţionale a tineretului – 1 074 ş.a. [14]. În aceeaşi perioadă, cei 8 angajaţi ai organizaţiei comsomoliste din Bălţi (sunt interesante şi informaţiile despre structura acestui personal: funcţia de partid – 2 candidaţi ai PCUS; 2 comunişti; 4 comsomolişti; studii – 6 cu studii superioare, 1 cu studii superioare incomplete, 1 cu studii medii; naţionalitatea – 3 ruşi, 2 ucraineni, 1 bulgar, 1 evreu, 1 azerbaidjan) au prezentat 3 923 de lecţii, care aveau ca teme: propaganda modului de viaţă socialist, critica ideologiei şi moralei burgheze – 328; propaganda teoriei marxist-leniniste şi a politicii externe a CC al PCUS – 2 353; chestiuni privind educaţia patriotică şi internaţională – 316 ş.a. [15]. D.Agapi, secretarul UCM, afirma: „în faţa comitetelor comsomolului, a consiliilor ostaşilor în retragere şi a celor internaţionalişti se află o sarcină dintre cele mai importante – *să formeze tinerilor, în permanenţă, convingeri internaţionaliste* (*s.n.*), să educe un om căruia i-ar fi caracteristic, în mod organic, sentimentul de prietenie, de întrajutorare, de ostilitate faţă de orice manifestări ale naţionalismului şi şovinismului" [16].

Drept urmare, la mijlocul anilor 1980, autorităţile din RSSM au pregătit o serie de lecţii de orientare profesională a tinerilor, pentru alegerea profesiilor militare [17], recrutările în rândurile armatei sovietice fiind arganizate la cel mai înalt nivel [18]. În şcolile din Moldova sovietică, ca şi în alte republici unionale, a intensifică îndoctrinarea ideologică [19], se organizau diverse şedinţe la care participau *soldaţi internaţionalişti* (conform conceptului sovietic, astfel erau desemnaţi foştii combatanţi în războiul din Afghanistan) [20]. În pofida acestor acţiuni, unor organizaţii comsomoliste din RSSM li se imputa faptul că „nu acordă o atenţie substanţială educaţiei internaţionale şi patriotice" [21]. De exemplu, la 29 august 1986, la Cahul s-a atras atenţia asupra „activităţii organizaţiilor principale de partid de la Şcoala tehnică medie nr.32, care urmau să amelioreze educaţia militar-patriotică şi internaţională" [22]. Aceeaşi directivă prevedea „intensificarea acţiu-

nilor cu ostaşii tineri din rezervă şi cu cei internaţionalişti, care au efectuat stagiul militar în RDA, acordarea unui rol prioritar educației patriotice şi internaţionale a tinerilor în vederea îndeplinirii hotărârii CC al PCUS *Despre rezultatele întrunirii unionale a tinerilor ostaşi de rezervă*" [23].

Pe fundalul restructurării (*perestroika*) şi transparenţei (*glasnost*) gorbacioviste din a doua jumătate a anilor 1980, s-a mizat pe noile schimbări ideologice. Astfel, în nota informativă a CC al PCUS din martie 1987, se atenţiona asupra faptului că în privinţa educaţiei patriotice şi militare a populaţiei RSSM, multe forme şi metode erau perimate, iar la efectuarea acestor activităţi era „necesar să se ţină cont de interesele diferitelor naţionalităţi" [24]. S-a constituit o imagine favorabilă a organizaţiilor de partid care manifestau un interes deosebit faţă de militarii sovietici.

La fel ca şi în Uniunea Sovietică, în RSSM mass-media a reprezentat o pârghie de *educare* a tineretului. În raportul informativ privind activitatea ziarelor pentru tineret (1982-1983), prezentat de Secţia propagandă şi activităţi culturale a CC al ULCM, se estima: „în toate ziarele, emisiuni TV şi radio din aceste luni s-a reflectat mai bine activitatea organizaţiilor comsomoliste privind educaţia patriotică şi internaţională" [25].

Tinerii sovietici au fost instruiţi conform sloganului – *apărarea Patriei*, evident de sorginte sovietică, reprezintă cea mai importantă cauză a fiecărui cetăţean; reprezentarea armatei ca o emanaţie organică a voinţei de apărare a ţării constituie un simbol al securităţii şi protecţiei [26]; exista o coeziune mai solidă în ideea de a-ţi apăra propriul popor de imixtiune, decât de a apăra de ingerinţă o naţiune intrusă; amplificarea hiperbolică a mizelor implicate în război (sugerarea conceptului conform căruia tot ceea ce este mai valoros este ameninţat) [27].

Prin urmare, tineretul din Moldova sovietică a fost modelat intens, sub aspect ideologic, pentru a face faţă, în momente de necesitate, cauzei *ajutorului internaţional* şi *patriotic* (evident, de sorginte comunistă). În pofida faptului că indicaţiile propagandei comuniste erau destul de sugestive şi părtinitoare, tinerii combatanţi sovietici, folosiţi ca mecanism de necunoaştere a cauzelor reale, aveau, mai curând, să se confrunte cu adversari concreţi, oameni bine echipaţi şi destul de abili în acţiune, iar *imperialismul* era prezentat, în acest context, mai degrabă ca o formă de camuflaj politic, rupt de orice realitate, decât un plan de acţiune şi sprijin ideologic (de exemplu, în cazul războiului sovieto-afgan din anii 1979-1989).

Referinţe:

1. Военный энциклопедический словарь. - Москва: Военное издательство, 1984, c.282.
2. Henri-Pierre Cathala. Epoca dezinformării. - Bucureşti: Editura Militară, 1991, p.26.
3. Omul secolului XX / Volum coordonat de Ute Frevert şi Heinz-Gerhard Haupt. - Iaşi: Polirom, 2002, p.309.
4. Арбатов Г., Олтманс В. Вступая в 80-е… - Москва: Агенства печати и новости, 1984, c.79.
5. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик, Принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР девятого созыва 07 октября 1977 года. - Москва: Издательство политической литературы, 1977, c.14. A se vedea şi Tounkine Grigori. La nouvelle Constitution de l'URSS et le droit international // La politique soviétique de Paix. Thème du XI e Congrés mondial de l'Association internationale de science politique. - Moscou, 1979, p.47-48.
6. Военная психология. - Москва: Военное издательство, 1972, c.173; Moraru Anton. Istoria românilor. Basarabia şi Transnistria 1812-1993. - Chişinău: Universul, 1995, p.465.
7. Arhiva Organizaţiilor social-politice din Republica Moldova (în continuare – AOSPRM). F.51, inv.71, d.729, f.93.
8. Fruntaşu Iulian. O istorie etnopolitică a Basarabiei. 1812-2002. - Chişinău: Cartier, 2002, p.199.
9. Omul secolului XX…, p.297.
10. Burchardt Jacob. Consideraţii privind istoria universală. - Oradea: Anataios, 1999, p.154.
11. Берн Э. Игры в которые игрют люди. Люди которые игрют в игры. - Москва: Прогресс, 1988, c.8-9.
12. AOSPRM. F.51, inv.73, d.729, f.90.
13. Ca studiu comparativ pentru anii 1970-1980, menţionăm Сaыдиев Ш.С. Роль средств массовой информации и пропаганды Таджикистана в коммунистическом воспитании молодежи (1976-1986). Автореферат на соискание ученой степени кандидата исторических наук. - Душанбе, 1990.
14. AOSPRM. F.278, inv.20, d.30, f.21.
15. Ibidem, f.11.
16. Agapi D. Ostaşul lăsat la vatră //Tribuna. - 1988. - Nr.16. - P.19.
17. AOSPRM. F.51, inv.71, d.729, f.34, 101; inv.73, d.56, f.3.
18. Ibidem, f.81, 90.
19. Bragari Nicolae. Învăţământul şcolar în RSS Moldovenească (1956-1990). Autoreferatul tezei de doctor în ştiinţe istorice. - Chişinău, 2004, p.16.

20. AOSPRM. F.51, inv.73, d.729, f.95-96.
21. Ibidem, F.278, inv.23, d.62, f.38.
22. Ibidem, F.51, inv.71, d.729, f.67.
23. Ibidem.
24. Ibidem, inv.175, d.175, f.60.
25. Ibidem, F.278, inv.22, d.5-6.
26. Dâncu Vasile Sebastian. Imaginea armatei şi reprezentarea socială a situaţiei conflictuale // Studia Universitatis „Babeş-Bolyai". Sociologia-politologia, XXXIX, 1-2. - Cluj-Napoca, 1994, p.6.
27. Alvin & Heidi Toffler. Război şi antirăzboi. Supravieţuirea în zorii secolului XXI. - Bucureşti: Antet, 1995, p.199.

Prezentat la 08.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

APARIȚIA ŞI EVOLUȚIA ŞTIINȚEI PATROLOGICE ÎN RUSIA SECOLULUI XIX

Octavian MOŞIN

Catedra Filosofie şi Antropologie

From the nineteenth century the Russian Patrology science has been experiencing a new stage. Patrology has been placed as a separate discipline in the history section of the Russian theological education. From the early years of the nineteenth century started the studying of the life, the Saint Fathers works and teachings. There appeared a series of translations of the most representative Patrology treaties from Greek and Latin, also from other European languages.

The Russians began to learn various religious figures throughout translations in the Russian language. There follows an exchange of experiences between various theological institutions, Russian and others from abroad.

The nineteenth century gave birth to other saints, the ones honored in all the Orthodoxy.

Viața religioasă a Imperiului Rus din secolul al XIX-lea prezintă interes pentru specialişti în primul rând datorită raporturilor stabilite între instituția bisericii şi stat. Dată fiind specificitatea acestora, toată perioada respectivă este numită perioada Sinodală. Acest lucru însă lasă în umbră o altă latură a vieții spirituale, şi anume evoluția ştiinței teologice din această țară, care, după noi, a jucat de asemenea un rol important în formarea şi menținerea statutului Bisericii Ortodoxe din Rusia. În acest sens, ne referim la reformele ce au fost întreprinse şi consecințele pozitive pe care acestea le-au avut. Reformele din secolul al XIX-lea au permis dezvoltarea atât a ramurilor teologice tradiționale, cât şi a unor discipline de apariție mai recentă, un loc aparte printre acestea revenindu-i şi patrologiei.

Un impuls deosebit pentru studiul vieții şi a operei Sfinților Părinți a fost introducerea acestei discipline ca obiect de studiu obligatoriu în seminariile şi academiile din Rusia în secolul al XIX-lea. Nu putem afirma că până atunci în spațiul rusesc nu ar fi existat niciun interes față de această ramură a teologiei contemporane. Însă, conform prevederilor şi regulamentelor de până la începutul secolului al XIX-lea, patrologia nu figura ca o disciplină aparte. Subiectul şi conținutul acesteia erau, în linii generale, predate în cadrul unor discipline, precum Istoria bisericii, Dogmatica sau Sfânta Scriptură. Abia odată cu adoptarea programelor de studii din 1839, în seminarii a fost introdusă o disciplină nouă „Învățătura istorico-teologică despre Părinții Bisericii". Sinodul a făcut un apel către conducea academiilor în legătură cu aceasta, respectivele instituții fiind obligate să transmită Sinodului materialele cu conținuturile materiei date. Cu analiza şi controlul acestora a fost însărcinat mitropolitul Moscovei Filaret, care a făcut şi unele observații pe marginea lor, indicând totodată şi necesitatea lărgirii orizontului de cercetare [1].

În 1841 sinodul a dispus introducerea în toate instituțiile teologice din Rusia a disciplinei Patrologia – patristica. Reformele anilor 60 vor avea, de asemenea, repercusiuni şi asupra predării acestui obiect. Aşa, de exemplu, Academia din Sankt Petersburg propunea scoaterea în general a Patrologiei, teologiei pastorale şi a omileticii din programele de studii, considerând că lipsa acestor discipline nu va afecta cu nimic cadrul general al instruirii teologice. Doar intervenția ober-procurorului Tolstoi a făcut ca inițiativa să nu fie realizată, iar patrologia a rămas să facă parte în continuare din catedra disciplinelor istorice. Regulamentul din 1884 introducea din nou patristica în rândul disciplinelor obligatorii, iar mai târziu, conform Regulamentului din 1910, acesteia i-au fost rezervate chiar două catedre aparte. În urma modificărilor efectuate, disciplina a dat rezultate remarcabile prin efectuarea unor cercetări de mare valoare şi publicarea unui număr impresionant de monografii şi studii, precum şi a traducerilor şi comentariilor operelor Sfinților Părinți [2].

Acest fapt a generat însă o serie de probleme referitoare la locul acesteia printre disciplinele teologice şi a metodologiilor de predare folosite. Potrivit lui I.I. Lobovikov [3], apariția unei astfel de discipline se datorează, în primul rând, faptului că teologii au conştientizat că doar simplele explicații şi apărarea dogmelor creştine pe baza *Sfintei Scripturi* sunt insuficiente, în procesul de studii fiind nevoie şi de operele Sfinților Părinți. După I.I. Lobovikov, scopul principal al patrologiei este cel de a oferi teologiei argumente luate din viața şi opera Sfinților Părinți pentru fundamentarea dogmelor creştine. Elementul teoretic este însă prea accentuat, fapt ce putea duce la pierderea independenței de cercetare de către această disciplină transformându-se astfel într-un instrument auxiliar al dogmaticii [4].

În 1859 Filaret (Gumilevski) [5], în lucrarea sa *Историческое учение об Отцах Церкви* (Învățătura istorică despre Părinții Bisericii), arăta, spre deosebire de I.I. Lobovikov, că Sfinții Părinți au avut grijă atât

de curățenia Bisericii şi a credinței, cât şi de păstrarea evlaviei, considerând că patristica care se referă doar la părțile dogmatice din operele Sfinților Părinți, pierde din vedere explicarea *Scripturii* sau îndrumările pentru evlavie şi denaturează reprezentarea despre Sfinții Părinți, îi prezentă incomplet. El nu contesta că învățătura dogmatică trebuia să ocupe un loc esențial în studiul patrologiei, dar ea nu trebuia să înlăture alte subiecte de studii şi teme din operele acestora. Filaret Gumilevski considera că disciplina istorică despre Părinții Bisericii propune informații despre acei urmaşi ai apostolilor, care datorită harului lui Dumnezeu şi a curățeniei sufletului au definit în scrierile lor învățătura creştină [6].

O astfel de interpretare constituia pentru perioada respectivă o noutate, de aceea criticii lui Gumilevski afirmau că „*învățătura despre Sfinții Părinți este învățătura despre Tradiție*", de unde rezulta că patrologia nu trebuia să se ocupe de acele opere unde Părinții bisericeşti abordează alte tematici. Drept răspuns, arhiepiscopul Filaret demonstra că tendința are mai mult un caracter papist – deoarece criticul încearcă să-l prezinte pe unul dintre Sfinții Părinți în forma care îi convine şi nu aşa cum a fost el în realitate [7].

Datorită insistenței şi direcției de cercetare stabilite de către Filaret Gumilevski, patrologia nu a căzut în altă extremă, după cum era văzută, de exemplu, de către profesorul K.I. Skvorțov, care spunea că patrologia trebuia să-l prezinte pe Părintele Bisericii ca pe oricare alt scriitor. Datorită intervenției prompte a arhiepiscopului Filaret, patrologia a continuat să se dezvolte pe „calea de mijloc sau împărătească" – după cum afirmă A.I. Sidorov [8].

Noua disciplină era predată la Academia Teologică din Sankt Petersburg de către I.I. Lobovikov şi I.Kolokov. Cursul se făcea împreună cu orele de limbă greacă, pentru a oferi studenților posibilitatea de a citi operele Sfinților Părinți în original. I.I. Lobovikov a decedat prematur din cauza unei boli în 1848 [9]. Evident că tânărul specialist nu a putut lăsa în urmă lucrări capitale în domeniul Patrologiei, fiind în Rusia, în acel moment, practic la început de cale. Astăzi, datorită cercetărilor efectuate, este totuşi posibil de restabilit o parte a cursurilor şi studiilor sale, care începeau cu activitatea apostolilor şi continua până la Fotie din Constantinopol, cuprinzând operele a 32 de Părinți şi Scriitori bisericeşti.

În aceeaşi perioadă şi-a desfăşurat activitatea şi protoiereul P.S. Delitin, fost profesor de matematică şi unul dintre fondatorii „societății discuțiilor ştiințifice". Activitatea sa a fost extrem de variată, începând cu postul de profesor de limbă franceză şi continuând cu alte domenii. Marele său merit îl constituie însă traducerea scrierilor părinților bisericeşti, editate de Academie, începând cu anul 1843. Pe parcursul a 20 de ani, Delitin a tradus şi a publicat peste 42 de volume din operele Sfinților Părinți, traduceri ce se deosebesc printr-o mare exactitate şi rafinament, dar care încercau să mențină totodată stilul fiecărui autor (numele traducătorului nici nu era indicat) [10].

După moartea lui I.I. Lobovikov, profesor de patristică a devenit părintele P.Kolosovski, care a predat această disciplină doar cinci ani, până în 1853. Deşi nu s-a remarcat prin editarea unor lucrări şi studii de amploare, el a elaborat un curs propriu de patristică, mult apreciat de contemporani [11].

După 1853, pentru o perioadă scurtă de timp, predarea disciplinei va fi preluată de ieromonahul Asigrit Veresceaghin, iar din 1855 de P.I. Şalfeev, ultimul fiind numit în acest post imediat după absolvirea Academiei. Deosebit de conştiincios, el s-a dedat cu înflăcărare studierii şi traducerii operelor Sfinților Părinți. Pregătirea continuă pentru prelegeri şi timpul alocat studenților i-au ocupat practic tot timpul, astfel încât, între 1855 şi 1857, nu a reuşit să publice nimic. În schimb, studenții academiei vorbeau despre el cu mult respect. O parte din studiile sale vor apărea totuşi în „Христианское чтение" [12]. P.I. Şalfeev dorea să creeze o istorie integrală a tradițiilor apostolice, cu indicarea factorilor istorici ce au contribuit la formarea învățăturilor Părinților Bisericii, ținând cont de caracterul individual al fiecăruia dintre ei. Problema era însă una prea amplă şi generală, necesitând mult timp şi resurse, lucruri de care tânărul savant nu putea însă dispune.

După Şalfeev, catedra de patrologie este ocupată pentru o perioadă de doi ani de către P.A. Lebedev, care fiind preocupat de alte aspecte ale teologiei nu a acordat atenția cuvenită „Învățăturii Sfinților Părinți". Situația nu s-a schimbat nici în timpul urmaşului său L.A. Pavlovski, care a predat această disciplină până în 1871.

O atenție cuvenită acestei discipline a acordat-o A.A. Priselkov, absolventul acestei academii, care a ținut cursul dat până în 1884, adică până la reformă. După o absență, din cauza bolii, Priselkov revine, pregătindu-şi teza de doctorat „О первом послании Климента к римлянам" (Despre Prima scrisoare a lui Clement către romani), însă pe care nu va reuşi să o susțină, deoarece moare la 29 noiembrie 1887.

Între 1888 şi 1905, în cadrul Academiei de Teologie din Sankt Petersburg, disciplina va fi predată de T.A. Naumov, ulterior protoiereu şi ultimul rector ales după 1917. T.A. Naumov nu a avut posibilitatea să se manifeste în plan ştiințific, fiind nevoit să se ocupe de problemele administrative [13].

La Academia de Teologie din Moscova, primii profesori de patrologie au fost ieromonahul Evgheni Saharov-Platonov (1841-1842), ieromonahul Ilarion Bogoliubov (1842-1848), ieromonahul, ulterior arhiepiscopul Leonid Iaroslavski Krasnopevkov (1848-1849) şi apoi I.I. Pobedinski-Platonov (1850-1852) [14]. Evident că în aceste condiții, când disciplina a fost predată timp de aproximativ zece ani de patru persoane, nu putem vorbi despre o activitate ştiințifică cu rezultate remarcabile. Cu toate că aceste persoane s-au manifestat în alte domenii ale vieții bisericeşti, din păcate, ei nu au lăsat opere ce ar fi contribuit la dezvoltarea patrologiei.

Situația se schimbă odată cu venirea în acest post a ieromonahului Porfiri (Popov) între 1852 şi 1861. Toate lucrările sale tratează doar subiecte de patrologie care se referă la Sfântul Ciprian al Cartaginei, Vasile cel Mare, Grigorie Teologul, Grigorie de Nyssa, Chiril al Alexandriei, Chiril al Ierusalimului sau Amfilohie de Niconiu [15].

Între 1861 şi 1863, studiul patrologiei va fi predat de V.I. Bogolepov, iar după şapte ani, postul va fi preluat de A.A. Smirnov.

După 1872, timp de 21 de ani Catedra de Patrologie este condusă de protoiereul Aleksandr Vladimirovici Martânov (1856-1901), care a absolvit Academia de Teologie din Moscova, specializându-se în patrologie cu lucrarea despre Sfântul Grigorie de Nazianz, privind natura umană [16]. Însă cu toate că s-a aflat timp îndelungat în acest post, activitatea sa nu a fost totuşi una prolifică.

După Martânov, timp de 24 de ani, până în 1917, catedra a fost condusă de I.V. Popov, iar în 1917 la aceeaşi catedră a fost numit şi ieromonahul Panteleimon Uspenski, care din cauza evenimentelor ce au urmat nu s-a reținut mult în acest post.

În persoana lui I.V. Popov, Academia de Teologie din Moscova a avut un mare patrolog. Pe lângă cursul de patrologie, a mai publicat şi o serie de studii în „Богословский вестник”, precum şi o lucrare despre fericitul Augustin, toate fiind conştiincios elaborate. Din păcate, rămas în Rusia sovietică, I.V. Popov a căzut în cele din urmă jertfă a regimului ateu comunist [17].

La Academia de Teologie din Kiev, ca şi în cazul celor din Sankt Petersburg şi Moscova, în primii ani de la introducerea noii discipline în programele de studii, profesorii pentru noua disciplină au fost schimbați foarte des. Aşa de exemplu, în 1841, profesor pentru „Învățătura Sfinților Părinți” a fost numit ieromonahul Mihail Monastârev, proaspăt absolvent al Academiei, care a predat acest obiect până în 1844. Din 1844 şi până în 1846, disciplina i-a revenit lui V.I. Askoncinski, care a avut o faimă proastă din cauza polemicii cu arhimandritul Feodor Buharev. Acestuia i-a urmat, pentru o perioadă de trei ani, N.A. Favorov, care, la rândul său, a fost schimbat de către N.I. Şegolev, ce a predat această disciplină până în 1857 [18].

Din 1857 Patrologia este predată de K.I. Skvorțov. O parte din cursurile sale, referitoare la perioada creştinismului primar, au fost publicate în „Воскресные чтения”, printre care o serie de articole ca: *Учение св. Григория Нисского о достоинстве природы человеческой* (1865), *Св. Ап. Варнава*, (1863), *О книгах Сивилл* (1862), *Св. Иустин* (1866), *Отдельно вышли Блаж. Августин* (1870), au apărut în „Труды Киевской Духовной Академии”. Tot el publică în 1868 lucrarea *Философия св. отцов и учителей Церкви* (Filozofia Sf. Părinți şi a învățătorilor bisericeşti), prima operă de acest fel din literatura teologică rusă [19].

În 1871 Skvorțov şi-a susținut doctoratul în teologie, cu lucrarea *Исследование об авторе сочинений, известном под именем св. Дионисия Ареопагита*, lucrare ce a avut meritul de a fi prima de acest fel şi care a pus la îndoială autenticitatea scrierilor lui Dionisie Areopaghitul [20]. Sub acest aspect părerile lui Skvorțov au întâmpinat o critică dură, dar puțin argumentată, din partea episcopului Cighirinului Porfirie Uspenski, bun specialist în orientalistică, şi darea de seamă prezentată de episcop Sinodului, a dus la o distanțare între oamenii de ştiință din Academia din Kiev şi arhiereu [21].

Multe dintre lucrările lui Skvorțov au fost publicate şi în germană, astfel încât realizările patrologiei ruse au putut fi cunoscute încă din 1875 publicului avizat din Europa [22]. După Skvorțov, patrologia a fost mult timp predată de K.I. Popov, autorul unor lucrări despre Tertulian şi Diadoh al Foticeii. Odată cu crearea celui de al doilea post de profesor de patrologie, aici a fost invitat Serghei Leontievici Epifanov, un talentat şi erudit teolog, absolvent al Academiei din Kiev şi autorul lucrării despre Maxim Mărturisitorul. Însă cariera sa a fost întreruptă de moartea timpurie [23].

La Academia din Kazan, cea mai tânără instituție de învățământ teologic superior din Imperiul Rus, primii profesori de patrologie au fost D.I. Kastaliski (1844-1848), ieromonahul Serafim Protopopov (1849-1851), M.M. Zefirov (1851-1856), A.I. Benevolenski (1856-1857) şi I.V. Rudolifov (1857-1868) [24]. Ca şi în celelalte academii, din cauza deselor schimbări de cadre şi a lipsei de interes pentru disciplină nu au fost înregistrate succese importante. Chiar şi după reforma din 1869 situația nu s-a schimbat cu mult. Patrologia a

fost predată de D.V. Gusev, care a fost urmat, între 1895 şi 1917, de L.I. Pisarev. Doar în timpul acestuia, predarea patrologiei a atins nivelul cuvenit [25].

Evident că interes pentru patrologie aveau nu doar profesorii teologi din Academii, dar şi alte persoane ce activau în acest domeniu.

Dacă e să mergem pe principiul selectării după academii, dintre reprezentanții Academiei din Sankt Petersburg trebuie amintiți pe V.V. Bolotov, cu lucrarea sa *Учение Оригена о Святой Троице* (Învățătura lui Origene despre Sfânta Treime), bogată în date şi analize. Merită atenție lucrarea lui A.I. Briliantov despre Ioan din Eriughene, autorul N.N. Glubokovski – care a scris despre Teodor al Cirului, lucrare considerată şi azi drept o capodoperă. Un alt autor este A.Bronzov care a scris despre Macarie Egipteanul, lucrarea rămânând nefinisată, trebuie amintită şi lucrarea lui A.Sadov despre Lactanțiu [26].

Din şcoala moscovită pot fi remarcați A.Orlov, care s-a ocupat de Teologia Sfântului Ilarie din Pictavia şi I.Adamov cu preocupări pentru Sfântul Ambrosie al Mediolanumului.

Şcoala patrologică din Kiev a fost reprezentată de personalități ca M.Oksiuka, cu lucrări despre eshatologia Sfântului Grigorie de Nazianz, P.N. Grossu, cu o monografie despre Sfântul Teodor Studitul, T.Leascenko a publicat o lucrare despre viața şi activitatea Sfântului Chiril de Alexandria, iar N.Fetisov a scris despre Diodor de Tars [27].

La Academia din Kazan, amintim pe P.N. Vinogradov care a fost preocupat de viața Sfântului Grigorie Teologul, V.Nesmelov cu monografia despre Sfântul Grigorie din Nyssa, K.Lopatin care a scis despre Sfântul Atanasie de Alexandria sau E.Poleanski – despre Sfântul Ieronim [28].

Fără îndoială că publicarea studiilor despre viața şi opera Sfinților Părinți nu se făcea doar în centrele teologice, preocupări pentru patrologie aveau mai mulți reprezentanți ai intelectualității şi oameni de ştiință din cea mai mare parte a oraşelor din Imperiul Rus. Astfel, la Odesa a apărut lucrarea inedită a lui A.Dobroclonski despre Teodor Studitul, o lucrare excepțională a lui P.Lobacevski despre Antonie cel Mare. La Chişinău a văzut lumina tiparului lucrarea lui V.Blagorazumov despre Sfântul Atanasie al Alexandriei, iar la Jitomir cea a lui P.Vladimirski despre Nemesia din Emes, la Tomsk – opera lui P.Prokoşev cu privire la *Didascalla Apostolorum* şi altele [29].

Evident că numărul lucrărilor ce s-au scris este destul de mare şi este practic imposibilă o trecere în revistă a tuturor publicațiilor, nemaivorbind de multitudinea reeditărilor principalelor lucrări de patrologie de pe întreg teritoriul Imperiului Rus.

Lista operelor este completată cu numeroase articole şi studii din periodicele teologice „Богословский вестник", „Христианские чтения", „Труды Киевской Духовной Академии", „Православный собеседник", precum şi „Вера и разум" , „Странник" sau „Православное обозрение" [30].

O altă latură la fel de importantă pentru dezvoltarea patrologiei a fost publicarea nemijlocită a operelor Sfinților Părinți [31]. Un imbold important în acest lucru a fost dat de Academia de Teologie din Sankt Petersburg, începând cu anul 1821, prin publicarea în propriile periodice a traducerilor din operele Părinților Bisericii [32].

Cea mai semnificativă operă a perioadei rămâne totuşi publicarea seriei *Творения святых отцов в русском переводе* (Lucrările Sfinților Părinți traduse în limba rusă). Ideea necesității şi inițierii acestei serii a apărut lent şi treptat. Printre primii promotori ai acestui proiect a fost arhimandritul Nikodim (Kazanțev), ulterior episcop de Enisei, însă adevărații entuziaşti şi realizatorii nemijlociți ai lucrării au fost arhimandritul Filaret (Gumilevski), rectorul Academiei Teologice din Moscova între 1835 şi 1841, şi mitropolitul Filaret (Drozdov). Datorită eforturilor comune ale acestora, începând cu anul 1843, au apărut primele volume ale seriei [33].

Concomitent cu publicarea „Creațiilor" erau editate şi *Прибавления к Творениям святых отцов в русском переводе* (Suplimente la creațiile Sfinților Părinți în traducere rusă), ediții care în 1892 au fost reunite în *Богословский вестник* (Curierul teologic), devenit între timp publicația Academiei de Teologie din Moscova. Ultimul număr al lucrării din 1918 nici nu a mai reuşit să apară [34].

Mai târziu, activitatea de traducere a operelor Părinților Bisericii a fost repartizată între academiile teologice. Astfel, la Moscova erau efectuate traduceri ale lucrărilor părinților din perioada clasică (Atanasie cel Mare, părinții capadochieni, Epifanie din Cipru, Macarie Egipteanul ş.a.), la Sankt Petersburg – operele istorice (istoriile bisericeşti ale lui Eusebiu, Socrate, Sozomen şi Evagrie şi cele ale istoricilor bizantini – Grigorie Acropolit, Grigorie Paximera ş.a.). La Academia de la Kiev se traduceau lucrările părinților apuseni (Tertulian, Ieronim, Augustin ş.a.), iar la Kazan – lucrările din perioada Sinoadelor ecumenice. Tot aici erau efectuate şi traducerile lucrărilor lui Origene, Ipolit al Romei, Sfântul Grigorie ş.a. [35].

Ca şi în cazul lucrărilor analitice cu conținut patrologic, traducerile erau realizate nu doar în cadrul academiilor teologice, dar şi din inițiativa unor oameni de ştiință. Aşa de exemplu, P.Preobrajenski publică traducerile lucrărilor apologetice ale autorilor greci din secolul II, precum şi cele ale Sfântului Irineu de Lyon; N.Korsunski traduce operele lui Clement Alexandrinul şi pe cele ale lui Origene, P.M. Bogoliubski tălmăceşte *Tâlcuirea Apocalipsei* de Andrei Cipriotul şi *Viața în Hristos* a lui Nicolae Cabasila. Sub îngrijirea episcopului Arsenie Ivascenko sunt publicate lucrările teologilor bizantini târzii Grigorie Scolasticul, Grigorie Palama, Marcu al Efesului ş.a. [36].

Un important centru de traducere a operelor Părinților Bisericii a fost şi pustiul Optina, îndeosebi cu purtarea de grijă a stareţului Macarie şi a fraților Kirievski. În realizarea acestor traduceri un rol important le-a revenit şi preoților Leonid Kaveli, Iuvenali Polovțev, Clement Zederholim ş.a. În ceea ce priveşte *Добротолюбия* lui Teofan Zăvorâtul – importanța acestei grandioase lucrări este imensă, cele cinci volume ale sale devenind cărțile de căpătâi ale tuturor ortodocşilor [37].

Un centru important de traducere a operelor Sfinților Părinți l-a constituit şi Mănăstirea Panteleimon de pe muntele Athos, unde s-a evidențiat bibliotecarul Maftei. Devenind călugăr al mănăstirii din Muntele Athos, el a învățat de sine stătător limbile greacă, latină, sârbă şi franceză. Tot el a organizat o vastă bibliotecă a mănăstirii, astfel a pus la dispoziția oamenilor de ştiință diferite monografii şi a purtat corespondență cu o serie de specialişti şi cercetători din domeniu. El a redactat şi traducerile operelor lui Simeon Noul Teolog şi ale altor autori, apărute sub auspiciile mănăstirii Panteleimon. Pentru activitatea sa rodnică, Maftei a primit titlul de membru al Academiei Franceze [38].

Patrologia din Imperiul Rus, către începutul secolului al XX-lea, nu numai că a ajuns la nivelul patrologiei din Europa Occidentală, dar a devenit o parte organică a întregii culturi ortodoxe. Ea nu s-a transformat într-o ştiință a unui cerc îngust de specialişti, cum de fapt s-a şi întâmplat în Occident, ci se afla permanent într-un suflu cu întreaga viață ortodoxă desfăşurată în aceste teritorii.

Referitor la cultura teologică din cadrul Imperiului Rus de pe parcursul secolului al XIX-lea, se poate afirma că datorită reformelor inițiate la începutul veacului în domeniul învățământului, iar mai târziu datorită reformei din 1869, aceasta a cunoscut o tendință clară de evoluție, un exemplu elocvent în acest sens fiind, după cum s-a văzut, ştiința.

Referințe:

1. Керн К.Э. (архим. Киприан). Патрология. Том 1. Свято-Сергиевский православный богословский институт в Париже. - Москва-Париж, 1996, pe http://www.krotov.info/history/01/ kern/ind_kern.html
2. Ibidem.
3. Ivan Ivanovici Lobovikov a absolvit seminarul teologic din Veatka în anul 1837, devenind tot atunci student al Academiei Teologice din Sankt Petersburg. La terminarea acesteia a fost angajat profesor, inițial de limbă greacă, apoi de patristică. Moare la 5 mai 1848, în urma unei boli incurabile, lăsând o serie de studii publicate în „Христианские чтения”, cum ar fi: Взгляд на патристику, как науку, 1846; О св. Дионисии Ареопагите, 1848; Краткое сведение о Евсевии Памфиле, 1848. În afară de aceste articole, Lobovikov s-a ocupat şi de traducerea operelor lui Sf. Ioan Gură de Aur şi a lui Eusebiu al Pamfiliei.
4. Глубоковский Н.Н. Русская богословская наука в ее историческом развитии. - Варшава, 1928, репринт Москва: Издательство Свято-Владимирского Братства, 2002, с.134.
5. Dmitri Grigorievici Gumilev (1805-1866) s-a născut în familia unui preot în localitatea Konobeevka, gubernia Tambov. Ucenicia şi-a început-o la ieromonahul Nikon din pustiul Vâşensk, după care a fost elev în şcoala duhovnicească din Şaţkoe. În această şcoală, din cauza caracterului său umil şi la propunerea preotului Ioan şi-a schimbat numele de familie din Konobeev în Gumilev (smerit, umil). Deoarece nu dorea să se căsătorească, se înscrie la Academia Teologică din Moscova în 1826, iar în 1829 după absolvirea acesteia se călugăreşte cu numele de Filaret în cinstea mitropolitului Filaret al Moscovei, care i-a purtat o deosebită grijă tânărului monah. La 3 februarie 1830 este hirotonit ierodiacon, iar la 29 iunie ieromonah. Încă din perioada când era student a îndeplinit funcția de bibliotecar al academiei, iar din 1831 a fost numit ca profesor la catedra biblică. Timp de doi ani predă istoria bisericii, după care la recomandarea mitropolitului Filaret este trecut ca profesor de teologie morală şi pastorală. La 1 mai 1833 el este numit şi inspector al academiei. La 27 ianuarie 1835 este avansat în treapta de arhimandrit, iar la 14 decembrie, acelaşi an, devine rector al Academiei Teologice din Moscova. La 9 martie 1837, Filaret este numit stareț al mănăstirii Epifania Domnului, iar în 1841, la recomandarea mitropolitului, Filaret este numit episcop de Riga. Timp de şapte ani cât s-a aflat la Riga a deschis 63 de parohii, 20 de biserici ce funcționau permanent şi 43 de lăcaşe temporare. În 1848 este transferat la Harkov. În 1857 este ridicat în treapta de arhiepiscop, iar de la 2 mai 1859 devine arhiepiscop de Cernigov şi Nejin. A fost membru al Societății ruse de istorie şi antichități, membru al Societății de

geografie, membru de onoare al Universităţii din Harkov şi al Societăţii de Arheologie din Rusia. În 1866, în timpul epidemiei de holeră, călătorind prin eparhie, s-a îmbolnăvit el însuşi, şi a murit în acelaşi an, la 9 august. Dintre lucrările mai importante ale acestuia pot fi amintite: Беседы о страданиях Господа нашего Иисуса Христа. В 2-х ч. - СПб., 1884; История Русской Церкви в 5-ти периодах. - СПб., 1894; Глас Божий к грешнику (поучения). - СПб., 1891; Опыт объяснения на послание ап. Павла к галатам. - Чернигов, 1862; Сокращенная история Русской Церкви. - СПб, 1887; Слова, беседы и речи в 4-х частях. - СПб., 1883; Православное догматическое богословие. В 2-х ч. - СПб., 1882; Обзор русской духовной литературы. - СПб., 1884; Крупицкий Батуринский третье-классный мужской монастырь св. Николая. - Чернигов, 1862; Историко-статистическое описание Черниговской епархии. В 7-ми книгах. - Чернигов, 1873; Историко-стат. описание Харьковской епархии в 5-ти отд. - Чернигов, 1858 и Москва, 1852; Житие св. Димитрия Ростовского (к 200-летию со дня его кончины). - СПб., 1910); Житие св. Кирилла и Мефодия славян. Просветителей. - СПб., 1908; Житие св. Митрофана, еп. Воронежского. - СПб., 1904; Житие преп. Сергия Радонежского и всея России и чудотворца. - Петербург, 1915; Житие святых подвижников восточной церкви. - СПб., 1898; Святые южных славян, описание жизни их. – СПб., 1894; Жития святых (на русском языке), чтимых православною Церковью со сведениями о праздниках Господних и Богородичных и о явленных чудотворных иконах с дополн. из других. - СПб., 1900; Историческое учение об отцах Церкви. - Чернигов. - СПб., 1882; Исторический обзор песнопевцев и песнопений греческой Церкви. - СПб., 1902; Учение евангелиста Иоанна о Слове. - Чернигов, 1869. (Cf. Полное описание трудов архиеп. Филарета Гумилевского имеется // „Ж. М. П.". - 1966. - №10. - С.55-56.)

6. Глубоковский Н.Н. Op. cit., p.135.
7. Ibidem, p.135-136.
8. Сидоров А.И. Курс патрологии. - Москва: Издательство Русские огни, 1991, с.11.
9. Ibidem, p.10.
10. Зеньковский В.В. История русской философии. Изд.3, том 1. - Ленинград: Издательство Эхо, 1991, с.312.
11. Колоссовский П. Патристика, или учение о святых Отцах и Учителях Церкви. Т.1. Введение в патристику. - СПб.: Тип. Т.Т. Волкова и ко., 1848.
12. Чистович И. Санкт-Петербургская Духовная Академия за последние 30 лет (1858-1888). - Спб.: Унив. тип., 1889, с.271. Dintre lucrările sale amintim: Святый Киприан, епископ карфагенский, как поборник единства церкви, în Христианское чтение, 1858; Общий обзор отеческой письменности в IV и V вв., în Христианское Чтение, 1860); О монашестве против протестантов, în Христианское чтение, 1860; Св. Григорий Богослов, как учитель веры, în Христианское чтение, 1861; Св. Исаак Сирин, în Христианское чтение, 1861; Христианство и прогресс, în Христианское чтение, 1861; Мысли о православии, în Дух Христианина, 1862; Дух и плоть, în Дух Христианина, 1862.
13. Керн К.Э. (архим. Киприан), Op. cit.. Abia după 1905 în Academia de Teologie din Sankt Petersburg a activat unul dintre cei mai reprezentantivi specialişti din domeniul patristicii ruse – Nikolai Ivanovici Sagarda (1870-1942). De sub condeiul acestui autor au ieşit asemenea lucrări ca: Первое соборное послание св. апостола и евангелиста Иоанна Богослова. - Полтава, 1903; Характерные особенности в раскрытии и изложении св. апостолом Иоанном Богословом христианского учения, în Христианское чтение, июнь, 1904; Учение св. Иоанна Златоуста о Церкви. - СПб., 1907; Новооткрытое произведение святого Иринея Лионского, «Доказательства апостольской проповеди». - СПб., 1907; Древнецерковная богословская наука на греческом Востоке в период расцвета (IV-V вв.), în Христианское чтение, апрель, 1910; Вера и жизнь христианская по учению св. отцов и учителей Церкви. Вып.1-4. - Петроград, 1915; Святой Григорий Чудотворец, епископ Неокасарийский. Его жизнь, творения и богословие. - Пг., 1916 (переиздание – СПб., 2006); Лекции по патрологии. I-IV века / Под общ. и научн. ред. диакона А.Глущенко и А.Г. Дунаева, Издательский Совет Русской Православной Церкви. - Москва, 2004; Сагарда Н.И., Сагарда А.И. Полный корпус лекций по патрологии. - СПб., 2004.
14. Ibidem.
15. Dintre lucrăile sale amintim: Св. Киприан, еп. Карфагенский, în Творения св. отцов, том XV, Об авторитете св. Отцов, în Прибавл. к твор. св. отцов, том XXII; Жизнь св. Василия Великого, în Душеп. чтении, 1864; Жизнь св. Григория Богослова, în Душеп. чтение, 1864; Св. Григорий Нисский, în Прибавл. к твор. св. отцов, том XX; Св. Кирилл Иерусалимский, în Прибавл. к твор. св. отцов, том XIII; Св. Кирилл Александрийский, în Прибавл. к твор. св. отцов, том XIII; Жизнь св. Порфирия Газского, în Душеп. чтение, 1863; Об издании житий святых в хронологическом порядке, în Чтения общества любителей духовного просвещения, 1869.
16. Заозерский Н.А. Памяти протоиерея А.В. Мартынова, 1901, pe www.bogoslov.ru/bv/index.html. Dintre lucrările sale pot fi consemnate: Учение святого Григория Нисского о природе человека. - Москва, 1886; К вопросу о церковном учительстве. - Москва, 1896; О христианском посте. - Москва, 1898; Эволюционизм перед нравственным судом христианства. - Москва, 1900.
17. În 1937, după ani grei de surghiun şi închisori, este împuşcat în regiunea Eniseisk din Siberia. În 2001 a fost declarat de Biserică – mucenic. Dintre lucările sale au fost publicate: Естественный нравственный закон. Психологические основы нравственности. - Сергиев Посад, 1897; Иоанн Златоустый и его враги. - Сергиев Посад, 1908; Идея обожения в древневосточной церкви. - Москва, 1909; Элементы греко-римской культуры в истории древнего

христианства. - Москва, 1909; Патрология. Краткий курс. - Москва, 2003; Труды по патрологии, том 1. Святые отцы II-IV вв. - Сергиев Посад, 2004; Труды по патрологии. Том 2. Личность и учение блаженного Августина. - Сергиев Посад, 2005. (Cf. http://www.bogoslov.ru/persons/38448/index.html).
18. Керн К.Э. (архим. Киприан). Op. cit.
19. Ibidem.
20. Сидоров А.И. Op.cit., p.12.
21. Флоровский Г. Пути русского богословия. - Париж, 1937, pe http://www.krotov.info/library/f/florov/puti_00.html.
22. Керн К.Э. Op. cit. Meritul acestui mare învăţat a constat şi în crearea unei şcoli ruse de patrologie pe lângă Academia Teologică din Kiev. Fiu al cunoscutului profesor I.M. Skvorţov, de mic a fost educat în spiritul tradiţiilor academice. Şcoala pentru el nu era un lucru de mâna a doua, ci primul şi cel mai important subiect din viaţă. Faţă de disciplina sa avea o atitudine serioasă, o iubea şi a putut să insufle această dragoste şi altora. A fost îndrumătorul unei pleiade întregi de candidaţi în patrologie, ca de exemplu Grigori Malevanski, Догматическая система Оригена (Sistemul dogmatic al lui Origene). Faptul că Skvorţov nu a lăsat după sine nici un curs de lecţii de patrologie poate fi considerat un mare neajuns.
23. Lucrarea Преподобный Максим Исповедник и византийское богословие a fost publicată la Kiev în anul 1915.
24. Керн К.Э. Op. cit.
25. Pisarev Leonid Ivanovici (1865- 1906) a scris lucrările: Учение блаженного Августина, епископа иппонского, о человеке в его отношении к Богу. - Казань, 1894; Авторитет Августина, епископа иппонского, в области христианского богословия по суду древних христианских писателей. - Казань, 1903; Святой Ипполит, епископ римский. Очерк его жизни и литературной деятельности. - Казань, 1898; Христианское девство по воззрениям древних христианских писателей. - Казань, 1903; Брак и девство при свете древнехристианских святоотеческих творений. - Казань, 1904; Очерки и наброски по поводу церковно-общественных событий 1905 г. - Казань, 1906.
26. Сидоров А.И. Op. cit., p.26.
27. Керн К.Э. Op. cit.
28. Сидоров А.И. Op. cit., p.26-27.
29. Ibidem, p.27.
30. Православная Богословская Энциклопедия. - Москва: Издательство "Прогресс-Традиция", 1989-1995, том 1, с.298.
31. Trebuie să menţionăm că circulaţia manuscriselor cu opera întreagă sau doar a fragmentelor din Sfinţii Părinţi pe teritoriul slavilor de răsărit sunt cunoscute încă de timpuriu. Astfel, încă din secolul XI o circulaţie largă aveau aşa-numitele „florilegii” care conţineau traduceri din lucrările Sfinţilor Părinţi, îndeosebi a celor greci, unul dintre cele mai vechi de acest fel fiind „сборник Святослава”, din 1073. Începând cu această perioadă şi până în sec. XIX activitatea de traducere şi răspândire a creaţiilor Sfinţilor Părinţi şi a vieţii acestora a continuat pe tot teritoriul rusesc.
32. Cf. Чистович И.А. История Санкт-Петербургской Духовной Академии. - СПб., Унив. тип., 1857.
33. Шленов Дионисий. Богословский вестник (1892-2006): история и современность (Dionisi Şlenov, Vestitorul teologic: istorie şi actualitate) pe http://www.bogoslov.ru/bv/bv.html#sdfootnote36anc
34. Ibidem. În perioada dintre 1843 şi 1917 au fost editate 287 de cărţi (321 de numere în 85 de volume). Hotărârea reformării publicaţiei Academiei a fost primită la Şedinţa Consiliului profesoral din 6 septembrie 1891 condusă de Antonie Hrapoviţki, hotărârile căruia au fost acceptate şi de către Sfântul Sinod. La 7 noiembrie, în acelaşi an, de sărbătoarea Arhanghelilor, Hrapoviţki a rostit la sfârşitul slujbei un discurs despre scopurile periodicului proaspăt reorganizat. În 1892 revista avea un tiraj de 2400 de exemplare, în 1893-1911 între 1500 şi 1800 de exemplare, iar din 1912 şi până în 1918 doar 800-900 de exemplare. Între 1892 şi 1900 revista a apărut lunar, fiecare număr având între 250-300 de pagini. Conform deciziei Consiliului profesoral, revista a fost structurată în cinci compartimente: în primul erau publicate operele Sfinţilor Părinţi; al doilea era destinat pentru studiile teologice, filosofice şi istorice; al treilea conţinea materiale despre viaţa bisericească contemporană şi evenimentele din cadrul Academiei teologice; al patrulea – era rezervat recenziilor la diferite lucrări şi în al cincilea se publicau discuţiile de pe marginea tezelor de magistru şi doctorat, precum şi anunţurile protocolare ale Consiliului. Rectorul Academiei era considerat şi cenzorul principal al periodicului, el fiind cel ce accepta numerele spre tipar. O funcţie importantă îi revenea şi redactorului-şef, printre ei numărându-se persoane de o mare valoare ca: А.А. Спасский, И.В. Попов, И.Д. Андреев, А.И. Покровский, П.А. Флоренский şi alţii. Datorită activităţii acestora, revista a devenit una dintre cele mai cunoscute periodice atât din Imperiu, cât şi din întreaga Europă.
35. Сидоров А.И. Op. cit., p.28.
36. Керн К.Э. Op. cit.
37. Талберг Н. История русской церкви (N.Talberg, Istoria Bisericii ruse) pe http://www.krotov.info/libr_min/19_t/alb/erg_21.html.
38. Ibidem.

Prezentat la 12.07.2010

 ISSN 1857-209X

ASPECTE ALE SECTARISMULUI RUS ÎN SECOLUL AL XIX-lea

Octavian MOŞIN

Catedra Filosofie şi Antropologie

Church and sects has always been a painful chapter in the contemporary period of the Russian Orthodoxy, which for centuries has been banned in Russia. From the nineteenth century it received regulation and support from the state. Thus, the missionary work of the Russian Orthodox Church began, which arose not only the missionary's, but studies and martyrs for truth.

New religious trends emerged, which weakened and destroyed the Church. The lay interests of the state and the coldness of some social groups toward church were felt as well.

Esenţa sectelor va fi mai lesne de înţeles dacă se urmăreşte procesul formării lor, având în vedere dezvoltarea lor internă, precum şi influenţele externe, în special activitatea sectelor protestante.

Sectarismul rus de la sfârşitul sec.XVIII avea o legătură strânsă cu păturile sociale care împărtăşeau viziuni radicale şi utopice. Guvernul nu avea destule informaţii şi o imagine clară asupra învăţăturii sociale a sectanţilor şi totuşi, pe timpul lui Nikolai I, au apărut mai multe suspiciuni asupra atitudinii ostile a sectanţilor faţă de stat şi, din teamă de revolte, s-a aplicat o politică represivă faţă de secte.

Odată cu recunoaşterea existenţei sectelor, Biserica Ortodoxă Rusă a avut de suferit, deoarece nu erau pregătiţi suficienţi misionari pentru combaterea lor. Încetineala şi lipsa de iniţiativă a Sfântului Sinod au condus la întârzierea unor reacţii adecvate din partea Bisericii. Ele erau întreprinse, de regulă, din iniţiativa statului, ceea ce transforma Biserica într-un organ executiv al administraţiei de stat. În anii '60 ai sec.XIX, societatea a criticat aspru misiunea creştinilor printre sectanţi şi s-a ajuns chiar până la negarea dreptului Bisericii la misionarism. În acelaşi timp însă, măsurile guvernamentale împotriva sectelor au fost sporadice şi nu au fost prezentate în Codurile de legi, spre deosebire de acţiunile împotriva schismaticilor.

Secta hlâştilor a apărut odată cu schisma, sau poate mai devreme, pe la mijlocul sec.XVII. În anii '70 ai sec.XIX, etnograful E.V. Barsov a emis o ipoteză conform căreia învăţătura hlâştilor, în special cea despre călătoria sufletelor, a păstrat unele idei ale concepţiilor păgâne. A.N. Veselovski, dimpotrivă, a văzut în dualismul hlâştilor şi în ascetismul lor pronunţat influenţa bogomililor [1], iar Biserica împărtăşea această concepţie. N.I. Ivanovski scria: „*Firul istoric al originii hlâştilor a fost pierdut. După caracterul lor, evident că această concepţie religioasă s-a format sub influenţa ideilor păgâne ale Răsăritului – India, Persia şi ereziile din vechime ale Bisericii Creştine: ale gnosticilor sirieni, iar mai târziu ale bogomililor. Pe ce căi aceste idei au fost aduse în Rusia, pe unde s-au ascuns până au ieşit brusc la iveală, nu se cunoaşte*" [2]. K.K. Grass, în lucrarea sa fundamentală despre sectele ruseşti, încearcă să formeze o imagine mai diferenţiată. El menţionează despre „caracterul gnostic" al hlâştilor, care de fapt este „*ultima ramură extatico-ascetică a gnosticismului vechi creştin*". Grass neagă posibilitatea înrudirii hlâştilor cu bogomilii: „*Nici să nu ne gândim la bogomili... mai degrabă, poate la messalieni, sau euhiţi... Ipoteza noastră se reduce la faptul că această sectă a apărut în Rusia odată cu creştinismul, sau puţin mai târziu. Din cauza numărului mic de comunităţi şi măsurilor disciplinare stricte şi consecvente, a reuşit să se ascundă de Biserică şi guvern atât de bine, încât despre ea nu există vreo scriere nici în actele oficiale, nici în literatura laică. Numai atunci când a început disputa bisericească internă despre cărţile de rit vechi şi noi, hlâştii s-au încumetat... să iasă din conspiraţie... în mod deschis cu propaganda lor*" [3]. Putem accepta legătura sectei hlâştilor cu schisma, cu toate că problema originii acestei secte nu este soluţionată până în prezent.

Spre deosebire de schismatici, hlâştii se ascundeau şi doar în aparenţă declarau apartenenţa lor la Biserica oficială. Tradiţia spune că secta a fost întemeiată de un ţăran din gubernia Vladimir, Danila Filipov, în anul 1645. El s-a numit „Domnul Savaof" şi a alcătuit 12 porunci, care au fost păstrate cu grijă de adepţi şi transmise din generaţie în generaţie. Prima poruncă spunea: „*Eu sunt dumnezeul prezis de prooroci, am pogorât pe pământ pentru a salva omenirea, nu căutaţi alt Dumnezeu*". O astfel de autodivinizare este caracteristică tuturor sectelor „evanghelice". Porunca a 12-a spune „*Credeţi în Duhul Sfânt*". În baza ei, mai târziu, s-a întemeiat învăţătura hlâştilor despre „purcederea Duhului Sfânt" la chemarea lor. Prescripţiile stricte din celelalte porunci au dus mai târziu la o moralitate exagerată, nefirească: reţinerea de la alcool şi relaţii sexuale („*holtei, nu vă căsătoriţi, cei căsătoriţi să trăiţi cu soţiile ca şi cu surorile voastre*"),

interzicerea certurilor, blestemelor, furturilor şi a distracţiilor publice. Poruncile trebuiau să rămână ascunse. Tradiţia spune despre înălţarea la cer a întemeietorului sectei la 1 ianuarie 1700, fapt ce a permis sectei să accepte reforma calendaristică a lui Petru I. Legenda relatează şi despre fiul spiritual al lui Filipov, ţăranul I.T. Suslov, care se considera Hristos. Unii contemporani scriu despre moartea martirică a lui Suslov, care ar fi fost torturat şi răstignit de autorităţi; alţii – despre moartea lui firească în 1716 [4].

La începutul domniei lui Aleksandru I, secta hlâştilor a cunoscut o dezvoltare rapidă. Misticismul a fost favorabil pentru apariţia învăţăturilor false. Cercurile camerierului E.Elenski şi E.E. Tatarinova, cu proiectul „cancelariei divine”, nu erau departe de concepţiile hlâştilor. O influenţă evidentă a hlâştilor a fost sesizată la adunările de pe moşia polcovnicului Duboviţki (gubernia Oriol), în 1850-1852, la care au participat curtenii cu ţăranii lor iobagi. Ancheta asupra acestui caz s-a finalizat cu exilul participanţilor în diferite mănăstiri. Adunări similare se desfăşurau la Petersburg în casa înaltului demnitar de stat Hanâkov, la care participau aristocraţi, generali şi ofiţeri ai gardei imperiale. Hlâştii au devenit foarte populari printre păturile de jos ale societăţii ruse. În gubernia Tambov, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, predicatori cunoscuţi ai hlâştilor au fost Avakum Kopâlov şi fiul său spiritual Porfiri Katasonov, în regiunea Novgorod – V.Radeev. Exilul lui Katasonov în Caucaz i-a permis să predice învăţătura hlâştilor şi în această regiune, până la moartea sa în 1870. Spre sfârşitul sec. XIX, secta se răspândise în regiunile Don, Kuban, Stavropol şi Ekaterinoslav [5].

Învăţătura primară a hlâştilor a fost modificată considerabil de **novohlâşti**, sectă înfiinţată de E.Kojin în regiunea Kuban. După concepţia acestuia, Dumnezeu este o putere impersonală, care s-a manifestat aevea doar în facerea lumii, iar întruparea lui Hristos nu mai are loc. Secta lui Kojin a aprofundat învăţătura despre întruparea sufletelor, care îndemna fiecare credincios să-şi pregătească „locaşul” liniştit pentru următoarea întrupare, prin convertirea „necredincioşilor” la secta lor. Eshatologia era inutilă: Kojin învăţa despre schimbarea materiei dintr-o formă în alta [6].

La sfârşitul sec.XIX, un oarecare Lubkov a înfiinţat **secta lubkovţilor**, numită şi „noul Israel”. După 1905, ei s-au adunat într-un congres general rus şi au reuşit să editeze o descriere scurtă a învăţăturii lor. Atunci când secta hlâştilor a fost interzisă, lubkovţii au obţinut legalizarea lor, ca ramură a *„creştinismului spiritual cu o nuanţă jidovească pronunţată”* [7].

Asemănătoare cu a hlâştilor era şi **secta ioaniţilor**, formată din admiratorii protoiereului Ioan Serghiev din Kronstadt, aflat în comuniune cu Biserica. Sectanţii îl considerau pe Ioan de Kronstadt – întruchiparea lui Hristos, iar întruchiparea lui antihrist era considerat contele L.N. Tolstoi. Ioaniţii propovăduiau distrugerea trupului, abţinerea de la consumul de carne, negau căsătoria; serviciile divine la ei erau săvârşite de „apostoli”. Misionarii ortodocşi erau convinşi că secta practica ritualurile extatice în spiritul hlâştilor [8].

De la hlâşti au provenit **serafimovţii**, sectă înfiinţată în anii ’70 ai sec.XIX de ieromonahul Serafim din mănăstirea Nikandru, gubernia Pskov. El predica sfârşitul apropiat al lumii, ascetismul şi rugăciunea, se autodeclara întruchiparea prorocului Ilie. Sectanţii se adunau noaptea, se rugau şi se împărtăşeau, dar frecventau şi serviciile divine ale Bisericii. După exilarea lui Serafim în mănăstirea Soloneţ, secta a degenerat rapid sub conducerea fostei călugăriţe Elena Petrova – „Elenuşka”, care se numea „mireasa lui Hristos” şi cerea ca toţi să i se închine [9].

Scopiţii s-au constituit ca sectă la sfârşitul sec.XVIII, în Rusia şi Letonia. Învăţătura lor s-a răspândit pe o arie destul de largă în secolul următor, când secta a devenit foarte puternică, mai ales din punct de vedere financiar, fiind interzisă în perioada de început a bolşevismului. Studierea învăţăturii şi obiceiurilor scopiţilor a fost posibilă abia în anii 70-80 ai sec. XIX, în baza materialelor anchetelor penale. Preotul A.Rojdestvenski considera demonstrată legătura dintre hlâşti şi scopiţi. *„Apariţia şi răspândirea scopiţilor a fost influenţată de dezvoltarea sectei hlâştilor. Întemeietorul sectei scopiţilor se afla în mişcarea hlâştilor, primele predici despre scopiţi el le-a ţinut în comunităţile hlâştilor, printre care şi-a câştigat şi adepţi. Până azi, scopiţii îşi recrutează membrii dintre hlâşti. Astăzi, ca şi mai înainte, hlâştii participă la adunările scopiţilor. Cultul hlâştilor şi al scopiţilor, în linii generale, este asemănător: se cântă, se spun prorociri, se fac sărituri. Deosebirea dintre aceştia consta că la sfârşitul serviciului religios hlâştii se dedau unui dezmăţ general”* [10]. Secta scopiţilor a apărut ca o reacţie la această formă de extaz, căutând o nouă rezolvare a problemei sexualităţii, în timp ce majoritatea sectelor era preocupată de problema respectivă.

Secta şi-a început activitatea cu propaganda căsătoriei drept una a „botezului prin foc” care deschidea calea spre mântuire. Guvernul s-a interesat de această sectă, când în gubernia Oriol s-au descoperit multe cazuri de castrare. În 1772, a avut loc un proces tulburător, în urma căruia 246 de adepţi ai sectei au fost judecaţi pentru erezie. În cadrul anchetei a apărut şi numele conducătorului scopiţilor – Kondratie Selivanov, declarat de Akulina Ivanovna, noua „maică a domnului”, drept „Hristos”, „fiul său, conceput de la duhul sfânt”. Selivanov,

care demasca desfrâul hlâştilor, a găsit susţinere şi înţelegere în gubernia Tula, unde cel mai entuziasmat adept al său a fost ţăranul Aleksandru Şilov. În 1772, Şilov a fost arestat şi exilat în Riga la muncă silnică (zidirea fortăreţelor). El a convins câţiva soldaţi să se castreze, astfel a fost trimis în Dvinsk, apoi în Shlissenburg, unde a murit în 1800. În 1775, Selivanov a fost arestat şi exilat în Nercinsk. Nu se ştie din ce cauză, însă el a rămas în Irkutsk până în 1796, unde a predicat învăţătura sa. Abia în 1797 el a venit la Sankt Petersburg [11]. Legenda despre viaţa lui Selivanov relatează întâlnirea lui cu împăratul Pavel I, căruia i-a prezis o domnie scurtă. Pavel a ordonat ca Selivanov să fie internat în secţia de boli mintale a spitalului Obuhov, de unde a fost externat peste 3 luni. Apoi a locuit în libertate la Sankt Petersburg, propovăduind învăţătura scopiţilor. Aspiraţiile mistice ale lui Aleksandru I şi ale curţii imperiale au favorizat predica lui Selivanov. Există chiar mărturii despre vizita ţarului la Selivanov, în 1805, înaintea luptei de la Austerlitz. Selivanov a rămas liber, până s-a observat că unii soldaţi ai gărzii imperiale erau adepţii învăţăturii scopiţilor. După ce s-a răspândit zvonul că contesa ar fi intrat în secta respectivă ca aşa-numita „maica domnului", în 1820, Selivanov a fost închis într-o mănăstire, unde a rămas până la moartea sa, în 1832 [12].

Secta scopiţilor şi-a continuat existenţa şi în timpul ţarului Nikolai I. Când erau descoperiţi, membrii sectei erau exilaţi în mănăstirea Soloveţk. După 1864 au fost intentate multe procese penale împotriva scopiţilor (1872, 1876), mai amplu fiind cel din 1886, când în faţa judecăţii au fost chemaţi 136 de adepţi din regiunea Tavria. Toate procesele s-au încheiat cu exilarea acuzaţilor la muncă silnică. Abia la începutul secolului XX, când s-au răspândit alte secte spiritualiste, secta scopiţilor practic a dispărut [13].

Sectele spiritualiste din Rusia parţial se aflau sub influenţa protestantismului, de unde şi-au însuşit particularităţile raţionaliste, mistice şi critice liberale. Apariţia lor a fost rezultatul firesc al apropierii Rusiei de Apus şi a contactelor cu gândirea europeană. Sectele spiritualiste negau autoritatea Bisericii Ortodoxe şi cultul ei, căutând adevărul în tratarea individuală a *Sfintei Scripturi* în sens raţionalist sau spiritualist. Unele secte au fost nişte diviziuni ale sectelor protestante propriu-zise. Învăţătura lor deseori coincidea cu aspiraţiile social-critice şi social-etice care erau prezente în toate păturile sociale ale Rusiei. Formarea sectelor nu a fost doar rezultatul atitudinii critice faţă de Biserică, dar şi consecinţa căutării adevărului social, excepţie fiind doar hlâştii [14].

Prima sectă spiritualistă a fost cea a **duhoborilor** [15], care a apărut în a doua jumătate a sec.XVIII, în regiunea Ekaterinoslav. Secta a fost numită astfel de către episcopul de Ekaterinoslav Ambrosi Serebreanikov (1786-1792), care a perceput învăţătura lor ca o luptă împotriva Sfântului Duh. În popor erau numiţi iconoclaşti, deoarece ei nu cinsteau icoanele. Întemeietorul sectei este considerat Siluan Kolesnikov din satul Nikolskoe (gubernia Ekaterinoslav), un cunoscător al *Bibliei* şi, probabil, al literaturii mistice. În 1791, guvernatorul a primit „Mărturisirea de credinţă a duhoborilor", care conţinea şi o motivaţie interesantă despre apariţia sectei: „*Noi ne-am născut, şi asupra noastră s-au săvârşit riturile creştine fără acordul nostru, după cum se săvârşesc şi asupra copiilor noştri. Noi am crescut, ne-am maturizat, unii din noi au îmbătrânit, toată viaţa am umblat la biserică, şi ca rezultat ce avem? La drept vorbind, noi ne plictiseam când stăteam în biserică, fără să înţelegem cât de puţin textul greoi al cărţilor, care se zice prea tare şi prea repede. În felul acesta, milioane de suflete se întorc de la Dumnezeu. De la statul în biserică, sufletul nostru nu ajungea nicidecum la cunoaşterea de sine, a lui Dumnezeu şi a voii Sale sfinte. Astfel trăiam în orbire, din care nu am ieşit nici până acum; fără pocăinţă, ca şi mulţi dintre copiii acestei lumi, suntem în mreaja răului*" [16]. Învăţătura lui Siluan Kolesnikov (numit în „Mărturisire" Stepan) e destul de inconsecventă şi neclară. Din „Catehism" şi „Cartea de viaţă a duhoborilor" putem desprinde următoarele teze ale acestei învăţături: „*Este un singur Dumnezeu, făcătorul lumii, mântuitorul oamenilor, care pedepseşte pe păcătoşi şi fericeşte pe cei drepţi. În lume El se manifestă ca lumină, Fiul* Său *ca viaţă şi energie, Duhul ca pace. În om, Treimea se manifestă altfel: Tatăl ca memorie, Fiul ca raţiune, Duhul ca voinţă. În Vechiul Testament Fiul este înţelepciunea Domnului din persoanele prorocilor, de exemplu, a lui Avraam. Sufletul a existat înainte de facerea lumii, atunci suferind prima cădere în păcat, când a apărut în chip de om. Căderea lui Adam a fost a doua, şi de atunci căderea continuă, dacă omul, în lume, nu-l caută pe Dumnezeu; mântuirea vine prin cunoaşterea lui Dumnezeu şi viaţa curată. Există doar învierea sufletului, nu şi a trupului, prin care păcătoşii îşi pierd viaţa veşnică. Biserica, cultul, tainele şi ierarhia sunt inutile, adevărata biserică este constituită din aleşi, fără deosebire de confesiune. Cele mai importante pentru oameni sunt: pocăinţa, îndreptarea lăuntrică, dragostea faţă de aproape, postul şi perfecţiunea morală. Kolesnikov învaţă că Domnul nostru este Tatăl întruchipat în Fiu, din dragostea Sa pentru oameni, cere şi doreşte ca şi noi să ne dezicem de şarpele care a ispitit-o pe Eva, de reaua voinţă a trupului nostru, astfel să-I oferim cale liberă către sufletul nostru, pentru ca El să transforme trupul şi sufletul nostru în chipul asemănător cu fiinţa sa*" [17].

La începutul sec.XIX, duhoborii puteau fi întâlniți în regiunile Ekaterinoslav, Tambov, Saratov, Harkov, Astrahan, Penza, Voronej, Don, Riga şi Siberia de Apus. Aleksandru I a atenuat persecuția lor şi în 1804 a poruncit ca duhoborii să fie concentrați în grupuri în gubernia Tavria [18]. La porunca lui Nikolai I, în 1836-1839 s-a efectuat cercetarea sectei şi în 1842 ea a fost calificată drept una dăunătoare [19]. În 1841 a început strămutarea duhoborilor în Caucazul de Nord, unde s-au evidențiat în funcție de învățători ai sectei Petru şi Lukeria Kalmâkov, iar mai târziu – Petru Verighin. Verighin a încercat să implementeze o reformă a sectei sub influența ideilor lui L.N. Tolstoi. Din Siberia, unde era exilat, el a trimis în 1896 planul reformei şi a propus ca secta să fie numită „comunitatea creştină a frăției medievale": „*Noi îi considerăm pe toți oamenii frații noştri*". Din cauza persecuțiilor, duhoborii au început să emigreze în Canada, unde plecase şi Verighin. Dar şi acolo nu şi-au găsit linişte din cauza conflictelor permanente cu autoritățile, care considerau învățătura lui Tolstoi irațională şi dăunătoare. După manifestul din 1905 asupra libertății conştiinței, condițiile de trai ale duhoborilor s-au îmbunătățit, dar secta a început să se desființeze rapid din cauza scepticismului şi dezamăgirilor. Printre sectanți s-au găsit persoane, care după spusele lui Bonci-Bruevici: „*trecând prin toate încercările vieții duhoborilor, cunoscând îndeaproape istoria, obiceiurile, morala şi învățătura lor, au supus unei critici aspre toată teoria duhoborilor. Au ajuns la concluzia că trebuie să rupă legătura cu sectarismul în general şi, eliberându-se de tâlcuirea falsă a ideologiei creştine, au trăit viața obişnuită a țăranilor fermieri, mai mult sau mai puțin cărturari şi atinşi de scepticism*" [20].

Secta molocanilor s-a separat de duhobori sub influența ginerelui lui Pobirihin – Simeon Uklein, care l-a învinuit pe socrul său de diminuarea influenței *Bibliei* ca izvor de credință şi a plecat în regiunea Tambov, unde şi a propovăduit învățătura. Secta s-a răspândit în regiunile Voronej, Saratov, Ekaterinoslav, Arhanghelsk, Don şi Caucazul de Nord. În timpul lui Pavel I, molocanii erau persecutați, dar pe timpul lui Aleksandru I persecuțiile au slăbit şi către anii '30 ai sec.XIX, numărul molocanilor a crescut. În 1839, episcopul Arseni Moskvin a înaintat Sfântului Sinod raportul „Despre molocani şi alte secte din gubernia Tambov". În 1842, secta a fost calificată drept una dăunătoare, însă ca şi în alte cazuri, persecuțiile din partea statului au dus la răspândirea sectei [21].

Baza învățământului molocanilor era *Biblia* explicată personal. Conform concepției molocanilor, Biserica întemeiată de Hristos a existat doar până în perioada Sinoadelor Ecumenice, care au falsificat învățătura biblică. Molocanii doreau restabilirea adevăratei Biserici, bazată doar pe *Sfânta Scriptură*. Molocanii aveau învățătura proprie despre taine, cu rituri deosebite, care aveau caracter simbolic. Tainele erau oficiate de învățători-presbiteri, adunările erau organizate festiv în încăperi fără podoabe şi fără geamuri, rugăciunile erau cântate după modelul timpurilor apostolice. Secta s-a divizat în mai multe direcții, iar fiecare se deosebea după învățătură şi rituri. După intrarea lui Simion Dalmatov în sectă (care până atunci a condus o sectă cu caracter iudaic), Uklein a introdus restricțiile lui Moise asupra unor produse (carnea de porc şi parțial peştele), fără a înştiința toate comunitățile molocane. Disputele dintre comunități au dus la separarea unora dintre ele, care țineau legea lui Moise şi sărbătoreau sâmbăta, astfel formându-se grupările subotnicilor şi duminicanilor. Pe lângă această divizare, în interiorul sectei molocanilor au apărut grupări mistice de tipul hlâştilor [22].

Un loc aparte printre molocani a avut **secta comunilor** sau a „credinței comune", înființată de țăranul Mihail Popov, din gubernia Samara, în anii 20 ai sec. XIX. În 1833, el a alcătuit „Statutul de credință" şi „Mărturisirea de credință comună". Secta era condusă de un Colegiu sub conducerea unui judecător, de care ascultau toți membrii sectei [23]. După Popov, explicarea *Bibliei* era prerogativa învățătorilor şi a judecătorului. În sectă averea era comună. După moartea lui Popov în exilul siberian (1877), doctrina lui a fost continuată de Denis Şcipilov. În anii 90 ai sec. XIX, molocanii au ajuns sub influența ideilor lui L.N. Tolstoi. Conducătorul molocanilor din această perioadă, P.V. Verighin, care se trăgea din rândul duhoborilor, scria: „*Acum poporul nu mai aşteaptă iluminarea, dar eliberarea personalității de sub orice tutelă umană*" [24]. Prin „tutela umană" Verighin înțelegea puterea de stat cu obligațiile pe care le impuneau asupra cetățenilor, mai întâi de toate datoria militară. Secta învăța că împăratul, nefiind molocan, nu are dreptul să ceară ascultare şi supunere. Va veni timpul când Dumnezeu le va da molocanilor țarul lor propriu. Cel drept nu are nevoie de lege, pentru creştini puterile laice sunt de prisos, deoarece creştinii trăiesc după legile lui Hristos.

Latura mistică a sectei molocanilor a fost constituită pe timpul țarului Aleksandru I, când în comunitatea molocană a guberniei Saratov a apărut un soldat fugar, Sidor Andreev, care se considera proroc. El propaga ideea că Dumnezeu le va trimite în curând molocanilor un mântuitor, care îi va aduna în rai, pe muntele Ararat. Începutul împărăției de o mie de ani a fost prorocit de Nikita Ivanov şi ucenicul său Terenti Belovzorov în 1836. În 1836, Lukian Petrov s-a declarat „Hristos" şi a introdus ritul săriturilor, formând astfel o nouă direcție sectară – cea a „săritorilor". La începutul sec. XX secta molocanilor a fost legalizată [25].

Căutarea înverşunată a adevărului a dat naştere şi **sectei iehoviştilor**. Învăţătura lor era numită „ştiinţă sionistă", iar membrii se numeau „frăţia drepţilor", deoarece ei considerau că după a doua venire a lui Hristos locul lor va fi „de-a dreapta Lui". Întemeietorul sectei a fost ofiţerul artilerist N.S. Ilin. El a absolvit colegiul iezuit din Poloţk, dar până în 1845 a fost membru al Bisericii Ortodoxe, având anumite înclinaţii spre misticism. A alcătuit lucrarea „Ramura sionistă", în care a supus unei critici brutale Biserica şi guvernul. În 1856, Ilin a fost exilat în Soloveţk, iar în 1873 – în mănăstirea Spaso-Efimiev. A murit în 1879, în Palanga (Kurlandia), fiind, până la sfârşitul vieţii, sub supravegherea poliţiei.

La început secta s-a răspândit în Ural, unde, în anii 1890, s-a divizat în păciuitori şi răzbunători. Cei din urmă doreau nimicirea creştinilor, ca făpturi ale diavolului, dorind astfel să se apropie de împărăţia lui Iehova. Mai târziu secta a apărut în regiunile Vladimir şi Poltava, în Caucaz şi Kurlandia. Ilin şi-a întemeiat învăţătura pe răstălmăcirea dogmei despre Sfânta Treime. Conform învăţăturii lui, Tatăl este Dumnezeul iudaic, Fiul este Dumnezeul Iehova, care conduce sistemul nostru solar, având un loc deosebit în cosmos, iar Dumnezeu-Duhul nu este persoană, ci starea oamenilor din „frăţia drepţilor". Sufletul omului trăieşte în sângele lui. Omul împarte soarta sistemului solar, care periodic se destramă şi se reface. 6 000 de ani durează opoziţia lui Iehova faţă de satana: Iehova ca Dumnezeul nemuritorilor şi satana – dumnezeul celor muritori. După această perioadă, Iehova îl va birui pe satana, îl va lega în lanţuri şi îl va arunca în beznă. Se va stabili pacea, oamenii vor obţine libertatea şi bunăstarea pentru 1 000 de ani în republica „mondială" Ierusalim. Apoi satana împreună cu sataniştii, adică creştinii, vor fi nimiciţi şi se va crea o nouă împărăţie în care Iehova cu toţi nemuritorii, adică „fraţii drepţi" vor trăi în fericire 280 000 de ani. O mare parte a acestei învăţături este constituită din critica faţă de *Biblie*, în viziunea cărora, aceasta propune un amestec deosebit „*de minciună satanică şi adevăr*". Biserica Ortodoxă este numită „*babiloneana cea desfrânată*". Ilin neagă, în principiu, slujbele divine, dar a introdus rugăciunile comune, care pot fi spuse oriunde şi oricând. Cultul iehoviştilor era format din rugăciunile publice în zilele de sâmbătă, din rugăciunile de dimineaţă şi seară şi din mărturisirea de păcate [26].

Misionarii, care au activat printre iehovişti, s-au confruntat cu mari dificultăţi, după cum observăm din procesele verbale ale Congresului misionarilor din 1910: „*În pofida ridiculităţii învăţăturii, secta iehoviştilor se deosebeşte prin stabilitate esenţială şi putere vitală în comparaţie cu alte denominaţiuni. Renunţarea de la această sectă este foarte rară. Pe lângă disciplina strictă, membrii sectei sunt atraşi în rătăcirile lor de particularităţile iehovismului. Membrii sectei se deosebesc prin modul de viaţă treaz şi reţinut. În afară de aceasta, în nicio altă comunitate ajutorul reciproc nu este atât de dezvoltat ca la iehovişti. În comunitatea lor nu este o raritate împărţirea averii cu cei săraci, nemaivorbind de ajutorul pentru casa de rugăciuni*" [27].

În a doua jumătate a sec.XIX, sectarismul rus tot mai mult se supune influenţei protestante. Printre sectele de acest tip era **ştundismul sau ştundo-baptismul**. Congresul misionar din 1910 a constatat că „ştundo-baptismul s-a răspândit rapid în toate colţurile Rusiei, de la ţărmurile sudice ale Crimeii şi Caucazului până în locurile depărtate ale Siberiei" şi a menţionat despre agresivitatea deosebită în activitatea sectei. În nici o altă sectă, misiunea bisericească nu a suferit un astfel de eşec ca în ştundism: misiunea a fost nepregătită, neorganizată şi nu a putut riposta în faţa ştundismului. „*Cercetătorii ştundismului discută problema sectei, căutând în ea ba urmele propagandei protestante, ba o consideră o creaţie pur rusească. În esenţă au dreptate adepţii ambelor idei: în ştunda noastră s-au oglindit şi influenţele evanghelismului protestant şi cele ale căutării neliniştite, extatice a ruşilor; dar însuşi faptul apariţiei formelor primare ale ştundei printre coloniştii germani din sudul Rusiei ne indică destul de clar la izvorul ştundei*" [28]. La început, ştundismul a fost ostil Bisericii, însă niciodată ostilitatea nu a avut forme atât de brutale, ca în alte secte. După transformarea ştundismului în ştundo-baptism, disensiunile cu Biserica au dispărut; nici nu era nevoie ca sectanţii să iasă din Biserică; ei nu se considerau sectanţi. De cele mai multe ori, oamenii veneau la adunările ştundiştilor, deoarece acolo *Evanghelia* era citită şi comentată în limba rusă. Fără îndoială, secta s-a răspândit şi din cauza că Biserica nu a editat *Biblia* în limba rusă [29]. I.Ivanovski considera că anume neajunsurile vieţii bisericeşti şi sociale, lipsa predicii nemijlocite şi a cuvântului lui Dumnezeu în comunităţile săteşti au condus la creşterea popularităţii acestei secte [30]. Ortodocşii găseau în adunările ştundiştilor ceea ce lipsea la oficierile divine ale preotului.

Ştundismul a apărut în Germania, unde F.J. Spener (1635-1705), apoi N.L. Zinzendorf (1700-1760) au înfiinţat o „Asociaţie religioasă" numită Stunde (oră). Rostul acestei asociaţii consta în ideea de a citi şi explica *Biblia* timp de o oră, după oficierea ceremoniei religioase. Ştundismul rus îşi are originea în pietismul german şi a apărut în regiunea Herson. Întemeietorii lui sunt consideraţi ţăranii Mihail Ratuşnâi şi Ivan Reaboşapea, care fiind în slujbă la coloniştii germani, participau la adunările ştundiştilor. Un rol important în convertirea lor l-a avut păstorul reformat Bohnekaemper, care mai târziu nega acest fapt. Ţăranii Gherasim Balaban şi Iakob Kovel au adus ştundismul în gubernia Kiev unde mişcarea s-a răspândit rapid. Fără a se depărta de

Biserică, ştundiştii se numeau „creştinii spirituali" sau „fraţii ruşi", vorbeau despre „credinţa evanghelică" şi continuau să primească Tainele Bisericii. În anii 70-80 ai sec. XIX, ştundismul a pătruns în regiunile Oriol, Tambov, Penza, Samara, Saratov, Nijnii Novgorod, Smolensk şi Moscova [31].

Învăţătura ştundistă, expusă în mărturisirea lor despre credinţă, a fost tradusă din limba germană de către Kozeakov. În această învăţătură se relata despre păcatul originar, eliberare şi îndreptăţire, despre predestinare şi euharistie în spirit calvinist. Ştundiştii se considerau „comunitate a sfinţilor". Mărturisirea în faţa preotului şi pocăinţa în sens bisericesc, erau respinse: se pocăiau doar în faţa lui Dumnezeu; rugăciunea permanentă era considerată necesară; iar ierarhia – inutilă. Totuşi ei aveau presbiteri, adică conducători ai comunităţilor şi învăţători, sau predicatori, care la început erau la fel presbiteri. În procesul dezvoltării sectei s-a format un grup al predicatorilor, care nu aparţineau unei comunităţi anume: ei mergeau dintr-o comunitate în alta, explicau *Biblia* ca singurul izvor al adevărului divin; în activitatea lor erau ajutaţi de diaconi. Adunările nu aveau un regulament bine stabilit: ritul ştundiştilor consta în citirea *Sfintei Scripturi*, ţinerea unei predici, cântarea imnurilor şi o rugăciune improvizată la dorinţa predicatorului sau a altui membru al adunării. Mai târziu, după trecerea la ştundo-baptism, predicatorii au practicat şi cântarea de psalmi, ţinând cont de dragostea ruşilor faţă de cântare. Ştundismul recunoştea doar botezul maturilor, care era săvârşit la intrarea persoanei în sectă. Această practică se explica prin faptul că cel botezat trebuia să înţeleagă esenţa botezului. „Frângerea pâinii" se săvârşea o dată pe lună, cu pâine crescută şi vin roşu, nu exista sfinţirea darurilor. La început ştundiştii nu negau riturile ortodoxe, cum ar fi înmormântarea, cununia, care se săvârşeau în mod diferit în diverse comunităţi. Mai târziu, în ştundism, negarea acestor ritualuri a devenit esenţială. Ştundiştii erau destul de loiali faţă de stat [32].

Baptismul rus, care la început s-a străduit să unească sectele „evanghelice" sub conducerea sa, a încercat să adapteze ştundismul conform psihologiei ruşilor. Din 1874, baptismul, ca şi confesiune străină, a obţinut libertate de cult şi curând au apărut predicatori baptişti, pregătiţi la Hamburg. Adaptarea baptismului la condiţiile din Rusia era înlesnită de capacitatea lui de a se prezenta ca biserică ce a revenit la simplitatea timpurilor apostolice. Catehismele baptiste concretizau învăţătura despre Treime, îngeri şi sfinţi, şi hirotonia preoţilor. Au fost introduse riturile botezului, cununiei şi înmormântării; erau sfinţite case de rugăciuni, decorate cu imagini. În 1884, a fost fondată Liga baptiştilor ruşi şi a preluat conducerea sectei, până atunci fiind condusă de germani. Baptismul s-a dezvoltat activ şi în sec.XX, rămânând astfel o sectă strict centralizată [33].

Influenţele protestante au dus la formarea sectei paşkoviţilor în Sankt Petersburg. Întemeietorul sectei a fost nobilul englez, lordul Grenville Radstock, care a vizitat capitala imperiului în primăvara anului 1874. El a găsit ascultători devotaţi printre aristocraţii ruşi. Radstock propovăduia dragostea lui Hristos, care anula toate tainele, slujbele, ierarhia şi administraţia bisericească. Radstock spunea că e suficient să te umpli de această dragoste şi să-ţi organizezi viaţa după *Sfânta Scriptură* [34].

Sub influenţa acestei predici, un aristocrat rus iniţial indiferent faţă de religie, V.A. Paşkov (1831-1902), a devenit adept şi predicator înflăcărat al învăţăturii lui Radstock. Adunările din casa lui Paşkov erau frecvente, iar predicile lui despre inutilitatea Bisericii, întâietatea *Bibliei* şi necesitatea dragostei active faţă de aproape, au cucerit mulţi admiratori. În 1875, el a fondat revista „Muncitorul rus" şi a construit o cantină ieftină pentru muncitori şi studenţi, unde erau îndemnaţi la hrană spirituală. Paşkov a investit bani mulţi în Societatea citirii moral-spirituale, organizată în 1876, apoi în editarea *Evangheliilor* în broşuri aparte şi a cărţilor sectare, răspândite în toată Rusia prin reprezentanţii săi. D.A. Tolstoi, ober-procurorul Sfântului Sinod, şi A.E. Timaşev, ministrul afacerilor interne şi ginerele lui Paşkov, care la început au fost îngăduitori faţă de această sectă. Dar, când Sfântul Sinod a considerat-o periculoasă, adunările ei au fost interzise. Rectorul Academiei Teologice din Sankt Petersburg, protoiereul I.Ianâşev, s-a pronunţat deschis împotriva activităţii lui Paşkov. În 1880, Paşkov a fost nevoit să părăsească Petersburgul. El s-a stabilit la moşia sa Prekşino din regiunea Moscovei, continuând propaganda învăţăturii sale. Adepţii din nobilime ai lui Paşkov i-au urmat exemplul şi au transformat moşiile lor în centre sectare, fapt ce a cauzat răspândirea paşkovismului în regiunile Moscova, Tambov, Nijgorod, Tula, Voronej şi altele. În curând, Paşkov a stabilit contactul cu ştundiştii, molocanii şi alte secte „evanghelice", înfiinţând Congresul sectelor „evanghelice" din Petersburg. Congresul a fost desfiinţat la ordinul lui P.Pobedonoşev în 1884, iar membrii lui exilaţi din capitală sub supravegherea poliţiei. Paşkov a plecat la Londra, iar o parte din adepţii săi, care se numeau „creştini de credinţă evanghelică", au rămas fideli învăţăturii despre mântuire prin credinţă şi au format în Sankt Petersburg Comunitatea creştinilor evanghelici, deosebit de numeroasă după 1905. Alţi adepţi ai lui Paşkov au intrat în Liga evanghelică, ajungând sub influenţă baptistă [35].

Dintre sectele mici ale sec. XIX amintim: secta adventiştilor, învăţătura cărora a fost adusă în anii 20 ai sec. XIX de către Iohanes Kerk din Hamburg şi transmisă coloniştilor nemţi din Crimeea; secta malevanilor,

înființată de Kondratie Malevannâi (1844-1945), care se numea „Hristos" şi a găsit adepți printre ştundişti; secta enohovților, apărută în 1896, în gubernia Astrahan, învățătura lor fiind un amestec de concepții ale adepților sectei religioase de rit vechi despre antihrist, a hlâştilor despre întruchiparea lui Hristos, Enoh şi Ilie, şi concepția despre țarul Nikolai al II-lea, ca antihrist, ce a conferit sectei o nuanță politică [36].

O mişcare importantă a fost **secta tolstoiştilor**, întemeiată de contele L.N. Tolstoi (1828-1910). Ea se deosebea de sectarismul tipic prin caracterul etic al învățăturii, nu cel religios. Secta a fost predominant social-politică, dar învățătura se caracteriza printr-o ostilitate severă față de Biserică. Învățătura radical-religioasă, răspândită de L.Tolstoi la sfârşitul anilor '70 ai sec.XIX, s-a dezvoltat pe baza criticii culturii şi a esențelor ei social-morale [37].

La 4 martie 1855, Tolstoi scria în notițele sale: „*Discuția de ieri despre divinitate şi credință m-a îndreptat spre o idee măreață, pentru realizarea căreia mă simt în stare să-mi dedic toată viața. Ideea aceasta înseamnă înființarea unei noi religii, corespunzătoare dezvoltării omenirii, religiei lui Hristos, dar eliberată de credință şi mistică, religiei practice, care nu promite fericirea viitoare, dar dăruie fericirea pe pământ. Realizarea acestei idei eu cred că este posibilă doar prin munca câtorva generații. O generație va transmite ideea următoarei generații şi cândva fanatismul sau rațiunea vor aduce la realizarea ei. A acționa conştient pentru unirea oamenilor cu religia este baza ideii, care, sper că mă va pasiona*" [38]. Ideea l-a impresionat pe L.Tolstoi în ultimii 50 de ani de viață, el scriind în „Învățătura creştină": „*Mă mobilizează în ceea ce fac nu interesul mercantil, nu dorința de slavă, nu scopuri lumeşti, doar teama de a nu realiza ceea ce aşteaptă Cel Care m-a trimis pe mine în această lume şi la Care în fiece clipă aşteaptă întoarcerea mea... Deci, eu m-am convins că în credințele existente nu voi găsi rezolvarea problemei mele şi alinarea suferințelor. Disperarea mea era atât de mare, încât eram aproape de sinucidere. Atunci a venit însă şi salvarea mea. Am păstrat vag în memorie încă din copilărie că în Evanghelie pot găsi răspunsul la întrebarea mea. În învățătura Evangheliei, în pofida tuturor schimonosirilor ei de Biserica Creştină, eu intuiam adevărul. Şi ca o ultimă încercare, eu am dat la o parte toate explicațiile învățăturii evanghelice, am început să citesc Evanghelia şi a-i pătrunde sensul. Şi cu cât mai mult pătrundeam în gândul acestei cărți, cu atât mai mult mi se deschidea ceva nou, deloc asemănător cu ceea ce învață Bisericile Creştine, dar care răspundea la întrebarea vieții mele*" [39].

În viziunea lui Tolstoi, Hristos este un mare învățător, la fel ca Socrate, Budda ş.a. Tolstoi era un raționalist radical, care tindea să elibereze creştinismul de tot ce „este excepțional, imposibil, necesar şi chiar contradictoriu", după cum scria în articolul „Cum să citim Evanghelia şi care este sensul ei?" (1896). Conform „Învățăturii creştine" religia este necesară omului pentru a înțelege că fericirea vieții, spre care el tinde ca ființă rațională, constă în urmarea rațiunii şi dragostei. Păcatele personale şi cele sociale moştenite, tradițiile şi obiceiurile împiedică această fericire a vieții în dragoste. Şase păcate stau în calea dragostei pentru aproape: pasiunile, lenea, dorința de putere, lăcomia, desfrâul şi beția. Ispitirea păcatului se face prin „minciuna credinței" în creştinism, care constă din: „*1) răstălmăcirea adevărului evanghelic; 2) credința în minuni; 3) stabilirea intermediarului între om şi Dumnezeu; 4) acțiunea asupra sentimentelor exterioare ale omului şi 5) insuflarea credinței false copiilor... Minciuna credinței – este baza tuturor păcatelor şi nenorocirilor oamenilor*". Numai după eliberarea de minciuna credinței este posibilă eliberarea de ispita păcatului [40]. Zeci de ani Tolstoi a luptat contra Bisericii până când, în 1901, Sfântul Sinod l-a excomunicat.

Radicalismul ideilor lui Tolstoi a influențat unele secte, cum ar fi cea a molocanilor, duhoborilor şi ştundo-baptiştilor. Mişcarea tolstoiştilor şi-a găsit adepții mai mult printre studenți, care erau atraşi mai mult de critica socială a lui Tolstoi. Îmsă această critică nu a fost răspândită [41].

În cele din urmă, putem constata că în sec. XIX, în Imperiul Rus pe lângă sectele existente mai apar şi unele noi. Din punctul de vedere al originii, acestea fie că aveau rădăcini în Rusia, fie că erau preluate din Occident, de cele mai multe ori fiind nişte influențe ale protestantismului. Numărul mare al sectelor, precum şi convertirea noilor membri ai societății ruse se datora, în primul rând, raporturilor stabilite între autoritatea de stat şi Biserica Ortodoxă rusă, care, pe de o parte, nu a întreprins măsurile administrative necesare pentru combaterea sectarismului, iar pe de altă parte, nu permitea instituției ecleziastice să acționeze în combaterea sectarismului. Aceasta a şi generat atitudinea pasivă a clerului în problema luptei cu ideile sectare şi a permis, în cele din urmă, o evoluție pozitivă a sectelor.

Referințe:

1. Клебанов А.И. История религиозного сектанства в России (60 годы XIX в.-1917). - Москва: Наука, с.64.
2. Ibidem, p.18.
3. Смолич И.К. История Русской Церкви (1700-1917). Том 8, ч.2. - Москва: Изд. Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996, с.168 (*trad.n.*).

4. Dezvoltarea cultului hlâştilor cu toate elementele extatice şi „tainele euharistiei şi botezului" s-a finalizat către anii '30 ai sec. XVIII; nici mai târziu învăţătura lor nu a suferit mari schimbări, când secta era condusă de noi „hristoşi" şi „maici ale Domnului". Din acele timpuri exercițiile extatice se terminau cu dezmățuri sexuale. A rămas caracteristică participarea hlâştilor la toate aspectele vieţii bisericeşti oficiale în scopuri conspirative. Anchetele penale au arătat că deseori conducătorii sectelor erau călugări sau călugărițe, iar cultul se desfăşura în mănăstiri. În lupta cu secta hlâştilor au fost aplicate cele mai aspre pedepse: depunerea călugărilor, decapitarea lor publică ş.a., dar răspândirea sectei nu a putut fi oprită. În sfârşit, au fost exhumate şi arse trupurile lui Suslov şi ale altor conducători, pentru a opri pelerinajul către mormintele lor, dar secta continua să existe. În a doua jumătate a sec. XVIII, secta a intrat într-o perioadă de declin din cauza schimbării învățăturii, ce a atras după sine micşorarea numărului adepților şi separarea scopților de hlâşti.
5. Cf. Клебанов А.И. Op.cit., p.35-85.
6. Скворцов В. Мисионерский посох, Православное миссионерство, церковно гражданские узаконения и распоряжения. - СПб.: Колокол, 1912, с.205-225.
7. Ibidem, p.215.
8. Ibidem, p.226-235.
9. Рождестсвенский А. Хлыстовщина и скопечество в России. - Москва, 1911. Том 1, Сергиев Посад, 1915, с.11.
10. Ibidem, p.12-15.
11. Ibidem, p.182-217.
12. Тинина З.П. Самодержавие и Православная церковь в первой четверти XIX века. - Волгоград, 1999, с.178.
13. Варадинов М. История Министерства Внутренних Дел: Восьмая дополнительная книга, СПб.: Тип. М-ва вн. дел, 1863, с.343.
14. Соловев В. Собрание сочинении. - СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1911, том 3, с.214.
15. Cf. Клебанов А.И. Op. cit.
16. Смолич И. Op. cit., p.176.
17. Клебанов А.И. Op.cit., p. 92 (*trad.n.*). La sfârşitul sec. XVIII această învățătură era răspândită cu succes de Ilarion Pobirihin, negustor din Gorelovo (regiunea Tambov), care şi-a ales 12 arhangheli – ajutori, predica sa fiind îndreptată împotriva Bisericii Ortodoxe. Un raport anonim despre duhoborii molocani din 1805 conține amănunte despre critica sectanților la adresa Bisericii, Sfintelor Taine şi ritului. După exilarea lui Pobirihin în Siberia, propovăduitor înflăcărat al doctrinei duhoborilor devine Savelii Kapustin.
18. Полное собрание законов Российской Империи, Печатано в типографии 2 отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. Собрание 1. - СПб., 1826, том 28, №16118.
19. Ibidem. Собрание 2. – СПб., 1827-1876, том.17, №57329.
20. Бонч-Бруевич В.Д. Из мира сектантов. - Москва: Госиздат, 1922, с.57-76.
21. Клебанов А.И. Op.cit., p.124.
22. Ibidem, p.125-135.
23. Idem. Народная социальная утопия в России. XIX в. - Москва: Наука, 1978, с.140-152.
24. Смолич И. Op. cit., p.177 (*trad.n.*).
25. Ibidem.
26. Скворцов В. Op. cit., p.346.
27. Ibidem, p.352 (*trad.n.*).
28. Андерсон В. Старообрядчество и сектанство. - СПб.: Изд. В.И. Губинского, 1908, с.420.
29. Скворцов В. Современное русское сектанство. - Москва: тип. лит. И.Ефимова 1905, с.20-37.
30. Ивановский В. Учебник государственного права. 4-е изд. - Казань: Типо-лит. В.З. Еремеева, 1913, с.212.
31. Талберг Н. История русской церкви (Talberg N., Istoria bisericii ruse) pe http://www.krotov.info/libr_min/19_t/alb/erg_21.html .
32. Андерсон В. Старообрядчество и сектанство, с.427-436.
33. Калнев М.А. Русские сектанты их учение, культ и способы пропаганды. - Одесса, 1911, с.108-109.
34. Смолич И. Op. cit., p.181.
35. Калнев М.А. Op. cit., p.96-104.
36. Cf. Клебанов А.И. Op.cit., p.286-299.
37. Mai multe despre atitudinea lui L.Tolstoi: Зеньковский В.В. История русской философии. Изд.3, том 1. - Ленинград: Издательство Эхо, 1991, с.373-385.
38. Шкловский В. Лев Толстой. - Москва: Мол. гвардия, 1963, с.507.
39. Толстой Л.Н. Исповедь // Собрание сочинений в двацати двух томах (Гл. редактор М.Б. Храпченко). - Москва: Наука, 1983, том 16, с.158.
40. Христианский катехизис // Полное собрание сочинений. Том 17. - Москва: Художественная литература, 1936, с.366.
41. Бирюков П. Биография Л.Н. Толстого. - Москва: Алгоритм, 2000.

Prezentat la 12.07.2010

UNELE CONSIDERAȚII PRIVIND REFORMELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI TEOLOGIC DIN IMPERIUL RUS ÎN PERIOADA LUI ALEKSANDRU I

Octavian MOŞIN

Catedra Filosofie şi Antropologie

The nineteenth century signed various reforms in the Russian theological education. The tsar Alexander I issued new regulations for the organization of religious and theological education. It continued with a lay and scholastic spirit, the political element monopolizing the Church. Although more structured, theological education was undergoing a series of innovative challenges, which had not always contributed correctly to theological formation of the disciples. At the same time, there appeared teachers with an education abroad. Thus, a new stage describes the academic environment of the Russian church.

În secolul XIX, în sfera învățământului teologic [1] s-au produs schimbări cu urmări diferite (atât pozitive, cât şi negative). Urmările negative se explică prin faptul că scopul inițial al oricărei reforme nu era îmbunătățirea sistemului de învățământ, ci ele erau aprobate doar ca o reflectare a concepțiilor politice de moment, iar necesitățile şcolii teologice nu erau luate în considerare pe măsura cuvenită. Reformele niciodată nu au fost inițiate de Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe ruse, cum ar fi fost, de fapt, corect. Biserica implementa aceste reforme sub presiunea majorității politice sau a puterii de stat, reprezentată de ober-procuror.

Reformele au fost lansate într-o atmosferă plină de entuziasm, care caracteriza perioada de început a domniei țarului Aleksandru I, societatea rusă urmărind cu mare interes acțiunile guvernului. Învățământul teologic şi preoțimea erau preocupate de ideea iluminării poporului, neajunsurile învățământului teologic fiind recunoscute încă pe timpul Ecaterinei II [2].

Adevăratul inițiator al reformei este considerat vicarul eparhiei din Novgorod Evgheni Bolhovitinov (1767-1837), care mai târziu a fost mitropolit al Kievului (1822-1837) şi membru al Sfântului Sinod (1824-1837).

Evgheni Bolhovitinov a absolvit seminarul din Voronej, apoi Academia din Moscova, frecventând concomitent şi lecțiile de la Universitatea din Moscova; cunoştea foarte bine literatura franceză, menținea legături strânse cu cercul lui I.Novikov. Fiind episcop vicar la Novgorod, a avut posibilitatea să discute problemele învățământului teologic cu Ambrosi Podobedov, mitropolit al Novgorodului şi Petersburgului, vestit pentru interesul său față de învățământul teologic. Rezultatul acestor discuții s-a materializat într-un proiect elaborat de episcopul Evgheni la porunca mitropolitului, în care au fost formulate, în linii generale, direcțiile principale ale reformei. Proiectul respectiv a constituit primul pas spre viitoarele transformări în domeniul învățământului teologic [3].

Episcopul Evgheni propunea reducerea rolului limbii latine, mai ales în predarea filozofiei şi teologiei, iar studiile academice să aibă un caracter mai mult ştiințific decât didactic. Academiile urmau să devină centre ale învățământului teologic după principiul teritorial şi la fel ca universitățile, să coordoneze şi să supravegheze atât procesul de învățământ în seminare şi şcoli, cât şi domeniul cenzurii. În aceste propuneri ale tânărului episcop, pe lângă aprecierea înaltă a rolului ştiinței, s-a simțit şi spiritul reformelor care se realizau în învățământul laic. Conform legii din anul 1803 despre reforma învățământului teologic, s-a stabilit că proiectul corespundea concepțiilor țarului Aleksandru I şi celor ale Sfântului Sinod [4]. Acest proiect stabilea baza teoretică şi ştiințifică a învățământului teologic, iar neajunsul proiectului era lipsa unei baze materiale. Această lipsă a fost compensată prin efortul arhiepiscopului de Moghiliov, Anastasi Bratanovski, membru al Sfântului Sinod, care a amintit despre decretul lui Petru I, potrivit căruia vânzarea lumânărilor era în monopolul bisericilor, iar veniturile trebuiau să fie folosite pentru întreținerea şcolilor. Cu toate că această sursă nu era suficientă, ea constituia un articol stabil al bugetului şcolar care putea fi completat cu donații din partea statului [5].

La 29 noiembrie 1807, printr-o lege emisă de țarul Aleksandru I, a fost creat Comitetul pentru restructurarea şcolilor teologice. Deja la 26 iunie 1808 acest comitet prezenta Suveranului „Schița regulilor despre formarea şcolilor duhovniceşti" [6], adevăratul autor al cărora era M.M. Speranski [7]. În acest proiect, se observă influența directă a reformelor realizate în sfera învățământului laic. În fruntea învățământului teologic era Comisia şcolilor teologice, la început subordonată Sfântului Sinod, devenind apoi organ independent. Şcolile

erau organizate după modelul ierarhic în patru trepte: academii, seminare, şcoli de judeţ şi şcoli parohiale, legături directe existau doar între treptele subordonate. Academia pregătea preoţi, călugări cărturari şi profesori pentru şcolile teologice. Fiecare academie era în fruntea unei regiuni şi supraveghea seminarele de aici.

Seminarele pregăteau elevii pentru admiterea în academii, pentru slujba în parohii şi, la cererea guvernului, pentru studii la Academia de Medicină. Şcolile de judeţ pregăteau elevii pentru admiterea în seminare şi ofereau posibilitatea de a face studii cu cheltuieli minime. Şcolile parohiale activau după un program unic, în care copiii erau supravegheaţi conform unor principii morale stricte. Instanţele superioare verificau în ce mod erau gestionate mijloacele financiare pentru întreţinerea şcolilor.

Fiecare dintre cele patru academii avea în subordonarea sa un număr stabil de eparhii, cu toate şcolile din cadrul lor. Seminarele aveau legături strânse cu academiile, iar absolventul seminarului putea continua studiile doar în academia sa. Colectivul profesoral din seminare era completat din rândul absolvenţilor academiei respective. Aceste principii erau fixate în statutul din 1798 [8]. În 1808 existau deja 36 de eparhii, urmând ca fiecare să aibă un seminar, 10 şcoli de judeţ şi până la 30 de şcoli parohiale. Având în vedere că pe teritoriul Imperiului Rus preţurile şi cheltuielile pentru întreţinerea şcolilor erau diferite, eparhiile au fost împărţite în trei categorii.

Activitatea academiilor era condusă de administraţia externă, care se ocupa de supravegherea şcolilor din regiunea sa şi de administraţia internă, care se ocupa de problemele nemijlocite ale instituţiei de învăţământ. Pe lângă academii erau organizate Conferinţe pentru susţinerea ştiinţei, în special a celei teologice. În 1814 era planificată organizarea învăţământului teologic din zona Petersburgului, apoi a Moscovei, Kievului şi Kazanului.

După aprobarea Legii din 26 iunie 1808, membrii Comisiei şcolilor teologice, în frunte cu M.M. Speranski, s-au ocupat de perfectarea statutului pentru fiecare categorie de şcoli. Speranski este autorul primului compartiment al statutului Academiilor teologice. Deoarece Speranski era implit în mai multe proiecte şi reforme de stat, definirea acestor acte normative a fost încredinţată arhiepiscopului de Reazan Teofilact Rusanov [9].

În conformitate cu noul statut, academiile au devenit centre ale ştiinţei teologice şi, totodată, instituţii de învăţământ teologic. În fruntea academiei se afla senatul, format din membri permanenţi, membri de onoare şi membri corespondenţi. Membri permanenţi ai senatului erau arhiereul eparhiei, rectorul academiei şi cel mult zece profesori cu renume ai academiei. Membri corespondenţi erau atât clerici, cât şi laici. Senatul era responsabil pentru organizarea festivităţilor anuale cu prilejul formării Comisiei şcolilor teologice, a şedinţelor de lucru pentru desfăşurarea examenelor publice pentru absolvenţii academiei şi pentru acordarea gradelor ştiinţifice de candidat, magistru şi doctor în teologie. Ultimele două grade academice se acordau candidaţilor la doctorat, profesorilor de la academii, precum şi autorilor lucrărilor ştiinţifice de valoare. În lunile iunie şi decembrie, senatul membrilor permanenţi organiza desfăşurarea examenului pentru studenţi. Trei dintre membrii permanenţi ai senatului făceau parte din Comitetul regional pentru cenzură. Administrarea internă a academiilor, supravegherea procesului de învăţământ şi a altor aspecte ale activităţii erau îndeplinite de către rector. La rândul lor, inspectorii, ajutaţi de doi profesori, se ocupau de educaţia morală şi spirituală a studenţilor. În căminele studenţeşti starostele era responsabil pentru supravegherea studenţilor şi raporta inspectorului despre comportamentul lor. Administraţia externă, formată din doi membri ai administraţiei interne şi doi membri ai senatului, inspecta procesul de învăţământ în seminare şi numea în funcţie profesorii.

Reforma a modificat esenţial şi planurile de învăţământ. Pe lângă gramatică şi istorie, se punea accent pe studierea filozofiei şi teologiei. Clasele inferioare au fost închise. Programa academiei prevedea două cursuri a câte doi ani de studiu. În anul întâi se studia: 1) literatura, estetica, gramatica filozofică universală; 2) istoria universală, istoria Bisericii, istoria Greciei antice şi istoria Rusiei; 3) matematica (inclusiv cea superioară). Studierea filozofiei includea: 1) fizica teoretică şi practică, 2) metafizica, 3) istoria filozofiei. Programa de teologie în anul doi includea următoarele discipline: 1) dogmatica; 2) etica; 3) apologetica; 4) hermeneutica; 5) omiletica; 6) dreptul canonic. Se învăţau limbile greacă, latină, ebraică, franceză, germană.

Planul de învăţământ în seminare prevedea trei cursuri a câte doi ani: cursul retoric, filozofic şi teologic. Se studiau următoarele discipline: literatura, istoria laică, geografia, matematica, fizica, filozofia, Sfânta Scriptură, hermeneutica, istoria Bisericii, arheologia creştină, teologia dogmatică, morală şi pastorală, pascalia. Studierea limbilor latină, greacă şi ebraică era obligatorie, iar limbile germană şi franceză – facultativ.

Programa şcolilor de judeţ era prevăzută pentru şase ani şi includea gramatica, aritmetica, catehismul mare, istoria şi geografia în expunere succintă, tipicul, bazele limbilor clasice şi cântul bisericesc. În şcolile parohiale, care pregăteau elevii pentru şcolile regionale, se învăţa citirea, scrisul, caligrafia, patru operaţii aritmetice, bazele gramaticii limbii ruse, catehismul mic şi cântul bisericesc [10].

Implementând aceste măsuri de reformă, guvernul urmărea dezvoltarea de mai departe a învățământului teologic în spiritul *„iluminismului adevărat”*. În legea emisă de țarul Aleksandru I la 30 august 1814, era exprimată dorința de a *„înființa școli ale adevărului”*. *„Iluminismul*, se spunea în lege, *după esența sa constă în răspândirea luminii. El trebuie să stralucească în întuneric, pe care întunericul nu-l înghite. Țineți-vă de această lumină, conduceți elevii către izvoarele adevărate pe acele căi, despre care învață Sfânta Evanghelie simplu dar înțelept; acolo se spune că Hristos este Calea, Adevărul și Viața, prin urmare, scopul școlilor teologice este educația morală a tinerilor în spiritul creștinismului lucrător”* [11]. Aceste idei, care exprimă speranțele lui Aleksandru I în perioada Ligii Sfinte, nu determină scopul învățământului teologic, ci reflectă spiritul timpului.

Contemporanii au apreciat înalt reforma și principiile ei, iar peste zece ani, când spiritul reformator părea că a dispărut ei își aminteau cu nostalgie de reformă. La începutul domniei lui Nikolai I, se manifesta o atitudine critică față de reforma anilor 1808-1814. Filaret Amfiteatrov, episcop de Reazan, îi scria lui Filaret Drozdov: *„Eu privesc școlile teologice ca pe o plantă minunată care, prin binecuvântarea divină și susținerea țarului, încălzită și îngrijită, a început să înflorească dar dintr-o dată s-a uscat. Dumnezeu știe de unde a bătut vântul secetei și când va înceta și ce va fi cu această plantă*".

Pe parcursul a 25 de ani, această *„plantă minunată”* s-a împotrivit *„vântului secetei”*. După reforma din anii 1867-1869, care a fost una de avânt, a început o nouă perioadă *„de secetă”*, a lui Pobedonoștev. În memoria generațiilor următoare, activitatea Comisiei școlilor teologice a rămas luminată de slavă nu atât datorită succeselor ei, cât datorită principiilor. O sută de ani mai târziu, F.Titov, profesor al Academiei Teologice din Kiev, a apreciat astfel activitatea Comisiei: *„Instituția noastră a fost întemeiată de vestita Comisie a școlilor teologice, la propășirea căreia au participat reprezentanți de vază ai Bisericii și învățământului teologic de la începutul secolului XIX. Această școală, pe când învățau în ea Macarie Bulgakov cu colegii săi, încă nu era schimonosită de schimbările introduse curând din inițiativa ober-procurorului Sfântului Sinod Protasov. Era o școală ideologică, care cultiva în discipolii săi spiritul conștiinței de sine, al atitudinii serioase, filozofice față de lume, o școală care a deprins elevii cu analiza liberă și critică a tuturor aspectelor spirituale ale vieții*" [12].

Concomitent cu noua organizare a învățământului teologic, urmau să fie soluționate și aspectele financiare, problemă ce s-a menținut în Imperiul Rus pe parcursul sec.XIX. Țarul Aleksandru I a aprobat un proiect de lege, conform căruia venitul de la vânzarea lumânărilor devenea sursa principală pentru finanțarea școlilor teologice [13]. La propunerea lui M.Speranski au fost întreprinse un șir de măsuri în vederea asigurării venitului de 25 mil. de ruble pentru învățământul teologic, către anul 1814:

1. Sfântul Sinod depunea în bancă suma de 1,2 mil. de ruble pentru o perioadă de șase ani.
2. Se depozitau anual 3 mil. de ruble de la vânzarea lumânărilor.
3. Statul dona anual 1,8 mil. de ruble.

Astfel, după șase ani, suma depozitată, împreună cu procentele ce urmau să fie încasate de la acesta, formau un capital de 25 mil. de ruble.

În conformitate cu calculele efectuate, bugetul anual al academiei era de 55.800 de ruble, al seminarelor – în funcție de categorie: 17.000, 14.375 sau 12.850 de ruble. Bugetul școlilor de județ era stabilit, respectiv, la 1500, 1200 sau 900 de ruble, iar al școlilor parohiale – la 550; 475 sau 400 de ruble. În 1820 aceste norme au fost majorate, favorizând astfel numai școlile din eparhia din Sankt Petersburg. Bugetul acestor școli a crescut de la 923.350 de ruble până la 1.674.120 de ruble. Totodată, subsidiile statului au crescut de la 400 mii de ruble până peste un milion [14].

În 1825 funcționau trei academii teologice, 39 de seminare, 128 de școli de județ și 170 de școli parohiale [15]. Numărul elevilor a crescut de la 29 de mii în 1808 până la 45.551 în 1825, dintre care 12.149 erau bugetari. Un sfert de secol mai târziu, în 1850, statistica consemna următoarele date: 4 academii, 47 de seminare, 182 de școli de județ, 188 de școli parohiale. Numărul total al elevilor era de 61.395, dintre ei 19.210 erau bugetari. Proprietatea școlilor în 1824 era apreciată la 10.463.000 ruble de argint, către 1849 aceasta atingând cifra de 15.789.200 de ruble. Procentul de la sumele depuse în bancă conform legii imperiale a crescut de la 591 mii de ruble în 1824 până la 828.500 ruble în 1849. Cheltuielile Departamentului școlilor duhovnicești au crescut, ajungând către anul 1849 la 1.655.980 de ruble. Întreținerea academiilor în această perioadă a crescut de la 78 mii de ruble, la 91.600, iar a celei de la Sankt Petersburg a ajuns chiar la 150 mii de ruble. În același timp, salariile profesorilor de la academii și de la alte instituții de învățământ au crescut cu 80-100%, pe când donațiile statului ajungeau anual la suma de 468.225 de ruble [16].

La admiterea în academii, studenții își asumau angajamentul să se hirotonească după absolvire sau să activeze în cadrul învățământului teologic. În majoritatea cazurilor, absolvenții preferau să se încadreze în învățământ, nu să se hirotonească, deoarece viața preoțimii era foarte săracă. Arhiereii parohiali însă insistau, în mod forțat, asupra profesorilor școlilor de județ și parohiale să primească hirotonia. Pentru depășirea acestui impas, s-a apelat la dreptul canonic, care interzicea hirotonia celor căsătoriți cu văduve. Ca urmare, acest tip de căsătorii s-a răspândit atât de mult, încât în 1834 Sfântul Sinod a interzis arhiereilor eparhiali să mai permită astfel de căsătorii; dreptul respectiv aparținându-i doar Comisiei școlilor teologice [17].

După cum am menționat deja, Aleksandru I la începutul domniei era dominat de gândirea mistică, din care cauză și reforma din 1808 purta amprenta misticismului. În acea perioadă, concepțiile mistice erau răspândite și în societate, și la palat; ele erau împărtășite de arhimandritul Filaret Drozdov, precum și de autorii reformei și ai statutului școlilor teologice, cum at fi M.Speranski și Teofilact Rusanov. Totodată, erau și oponenți puternici ai acestei orientări, cum ar fi mitropoliții Serafim de Petersburg și Evgheni de Kiev. Pe măsura în care interesul țarului pentru misticism slăbea, creștea influența oponenților. Ministru al învățământului public devine amiralul Șișkov, în locul contelui Golițin, care era un susținător ardent al misticismului. Pentru început, mitropoliții Serafim și Evgheni s-au orientat spre aspecte neesențiale. Astfel, ei propuneau să fie anulată acordarea titlului științific în academii, ceea ce, evident, nu avea nici o legătură cu misticismul. Ce-i drept, aceste intenții nu s-au realizat din cauza opoziției energice a arhimandritului Grigori Postnikov, rectorul Academiei din Petersburg. Însă acordarea titlului de magistru în teologie absolvenților anului șase ai Academiei din Petersburg și anului doi ai Academiei din Kiev s-a reținut pentru doi ani [18]. În timpul desfășurării acestor evenimente, are loc și schimbarea suveranului, perioada reformelor fiind înlocuită cu epoca lui Nikolai I (1825-1855), care a purtat o amprentă puternică a personalității țarului.

Deci informațiile analizate mai sus ne permit să concluzionăm că reforma învățământului teologic din Imperiul Rus, de fapt, era o necesitate a timpului, care trebuia efectuată, și care tocmai a coincis și cu orientările pe care le aveau Biserica, țatul și întreaga societate. Printre autorii acestei reforme se regăsesc așa nume precum M.Speranski sau Filaret Drozdov – personalități care au dominat timpul lor. Cu toate că reformele începute în 1808 și continuate și în deceniul doi al sec.XIX au avut și unele aspecte negative, acestea totuși au avut un impact definitiv în evoluția ulterioară a învățământului teologic, acesta aflându-se sub influența lor pe parcursul sec.XIX.

Referințe:

1. În Rusia, problema instruirii teologice a fost ridicată încă în a doua jumătate a sec.XVII când, la Sinodul local din 1667, s-a constatat nivelul extrem de scăzut al instruirii clerului, ceea ce reprezenta un pericol iminent pentru apariția diferitelor erezii. Cu toate acestea, unicele instituții de instruire a fețelor bisericești rămâneau doar școlile ce se deschideau pe lângă mănăstirile din Moscova, cu o activitate de scurtă durată. Abia către anii '80 ai sec.XVII a fost constituită școala sau Academia Elino-Slavă, care evident că nu putea să satisfacă toate necesitățile Bisericii Ortodoxe. Învățământul teologic, ca și alte domenii ale științei, a luat amploare în perioada lui Petru I, iar *Regulamentul duhovnicesc* a pus bazele constituirii învățământului teologic în imperiu. Conform compartimentelor *Afacerile episcopilor* și *Casele de învățătură, învățătorii, elevii și propovăduitorii*, organizarea activității și supravegherea școlilor era asigurată de către conducătorii eparhiilor (episcopii), iar întreținerea acestor noi instituții de învățământ urma să fie efectuată din impozitele pentru pâine și pământ ale mănăstirilor. Totodată, Regulamentul stabilea și o serie de principii cu privire la admiterea în școli, programa de studii, posibilitățile și obligațiile elevilor, profesorilor și ale conducătorilor școlilor duhovnicești.
   În secolul XVIII, Sfântul Sinod și episcopii au organizat activitatea de instruire teologică în baza aceluiași *Regulament duhovnicesc*. În pofida condițiilor foarte aspre din noile unități instructiv-educative, conform datelor Sfântului Sinod, către anul 1727, în 21 de eparhii existau 25 de astfel de școli.
   În timpul Anei Ioanovna, școlilor duhovnicești li s-a acordat o atenție deosebită. În 1730, Sfântului Sinod i s-a cerut constituirea unor noi școli, în conformitate cu *Regulamentul duhovnicesc*, iar prin Legea din 1731 se cerea deschiderea acestora în toate eparhiile, fiind denumite pentru prima dată seminare. În 1737 este emisă ordonanța imperială prin care se cerea ca procesul instructiv să se desfășoare nu numai în limba latină, dar și în limba rusă.
   Astfel, către 1740, în Imperiul Rus funcționau 17 seminare, două academii, precum și 20 de școli primare duhovnicești. Numărul seminarelor a crescut până la 26 în 1760. (Cf. Знаменский П. Духовные школы России до реформы 1808 года. - Казань: Тип. Имп. ун-та, 1881).
2. În 1762, Ecaterina II a criticat activitatea școlilor duhovnicești în legătură cu problema proprietăților mănăstirești. Din aceste considerente, a fost creat un comitet special ce urma să elaboreze noile reglementări privind funcționa-

rea instituţiilor menţionate în care au intrat episcopul de Tver Gavriil Petrov, episcopul de Pskov Inokenti Neceaev şi ieromonahul Platon Levşin. Proiectul de reformă prezentat de către comisie cuprindea un spectru larg, tendinţă specifică acelei perioade, cum ar fi transformarea Academiei din Moscova în Universitate Teologică; împărţirea seminarelor în categorii: superioare şi simple, prima categorie includea seminarele de la Sankt Petersburg, Kazan, Novgorod şi Iaroslavl; crearea a câte 3-4 gimnazii teologice în fiecare eparhie şi altele. Tot aici a fost formulată, pentru prima dată, ideea creării şcolilor eparhiale bisericeşti, despre care am vorbit mai sus. În paralel, hatmanul Ucrainei Kiril Razumovski, a lansat un proiect care prevedea crearea la Kiev a unei universităţi cu patru facultăţi, dintre care una de teologie. Nici unul dintre aceste două proiecte nu a fost acceptat, în cele din urmă, de către Suverană. Totuşi, în perioada respectivă, creşte numărul seminarelor, acestea fiind deschise şi la Kaluga, Poltava, Astrahan, Pereslavl, Sluţk şi Minsk.

Ecaterina II a trimis 16 elevi, dintre cei mai buni din şcolile duhovniceşti, la studii peste hotare, care însă la întoarcere au fost angajaţi în instituţii laice. Pavel I, urmaşul marii împărătese, a acordat o atenţie deosebită instruirii şi educaţiei spirituale. În timpul domniei lui, Seminarele superioare din Sankt Petersburg şi din Kazan au fost transformate în academii. De asemenea, în perioada scurtă de împărăţie a lui Pavel I, au fost deschise încă opt seminare, printre care şi un seminar special pentru pregătirea preoţilor militari. În perioada lui Pavel I, Sfântul Sinod a emis dispoziţia privind instituirea în eparhii a „*şcolilor primare ruseşti*" care au şi devenit prototipul şcolilor parohiale bisericeşti. (Знаменский П. Op. cit., p.117.)

3. Смолич И.К. История Русской Церкви *(1700-1917)*. Том 8, ч.1. - Москва: Издательство Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996, с.420.
4. Титлинов С.В. Духовные школы в Росии в 19 веке. Т.1-2. - Вильно: Тип. „Русский почин", 1909, с.27.
5. Ibidem, p.28-30. Anastasi Bratanovski s-a născut la 16 octombrie 1761, în localitatea Barâşevka, din gubernia Poltava. După absolvirea seminarului din Poltava, predă pe parcursul a câţiva ani în alte seminare, iar din 1790 este chemat în Sankt Petersburg, la Seminarul superior, ca profesor de retorică. La 26 iunie 1790 se călugăreşte, iar la 8 septembrie 1792 este ridicat în rangul de arhimandrit al mănăstirii Sfintei Troiţe din Zeleneţk de lângă Sankt Petersburg. În următorul an este numit în funcţia de preot al familiei imperiale, iar după un an este desemnat membru al Academiei Ruse. Din 1795 este membru al Sfântului Sinod, iar din 1797 este numit episcop al Belorusiei. În 1803 este transferat în eparhia de Moghiliov, iar din 1805, din cauza bolii, din nou este transferat, de data aceasta în episcopia de Astrahan. Moare la 9 decembrie 1806.
6. Полное собрание законов Российской Империи. Печатано в типографии 2 отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. Собрание 1. - СПб., 1826, том 30, №23122-23124.
7. Speranski Mihail (1772-1839), s-a născut într-o familie săracă de preot. În 1790 a absolvit seminarul din Vladimir şi ca cel mai bun absolvent a fost repartizat la Seminarul superior din Sankt Petersburg, pe care îl absolveşte doi ani mai târziu. Este lăsat în această instituţie ca profesor de matematică, fizică şi retorică, iar în 1795 este numit prefect al seminarului. Refuzând să se călugărească, în 1797 trece în serviciul statului. Datorită protecţiei obţinute, avansează pe scara ierarhică, devenind unul dintre favoriţii lui Aleksandru I. A fost unul din principalii autori ai reformelor iniţiate de către Suveran, fiind considerat, de fapt, şi părintele aparatului birocratic al Imperiului Rus. În 1812 cade în dizgraţia ţarului şi este îndepărtat. El este iniţiatorul colecţiei *Полное собрание законов Российской Империи*.
8. În 1798, Sfântul Sinod a emis *Regulamentul şcolilor duhovniceşti*. Conform acestuia, instruirea teologică se efectua pe o durată de trei ani, iar cea filozofică – de doi ani. Procesul de instruire în ambele cazuri avea loc în limba latină. În afară de obiectele ce se studiau în seminare, se mai preda Istoria scurtă a Bisericii, etica şi Pascalia teologică, hermeneutica, apologetica şi dogmatica sistematică, precum şi se recomanda citirea *Bibliei* cu explicarea pasajelor mai complicate. Pentru activitatea practică, studenţii ţineau discursuri publice înainte de Liturghia de duminică pe temele Epistolelor Sfinţilor Apostoli. În programele pentru clasele de filozofie au fost incluse: fizica, istoria scurtă a filozofiei, logica, metafizica, etica şi istoria naturală. În conformitate cu Regulamentul, academiile erau conduse de rector, ajutat de prefecţi şi de cancelarie.

   Potrivit prevederilor Regulamentului, de două ori pe an seminarele repartizau în academii câte doi dintre cei mai bine pregătiţi seminarişti. Elevii trimişi urmau să fie întreţinuţi de către seminar cu cele necesare pentru studii, cu hrană şi îmbrăcăminte. După absolvirea academiei, bursierii urmau să revină în seminarul natal pentru activitate didactică. De asemenea, arhiereii eparhiali erau obligaţi să asigure înmatricularea celor mai dotaţi elevi în academii.
9. Доброклонский А.П. Руководство по истории Русской церкви. Том 4. - Москва, 1893, с.315.
10. Полное собрание законов Российской Империи. Том 32. - №2568а, 27673-27676.
11. Ibidem, том 3. - №25673.
12. Смолич И. Op. cit., p.423.
13. Полное собрание законов Российской Империи. Том 30. - №23122, 23123, 23254.
14. Ibidem. Собрание 2. - СПб., 1827-1876. Том 1, №98, 264; Том 3, №2034.
15. La începutul domniei ţarului Nikolai I au fost deschise şcoli pentru fiicele preoţilor, deoarece taxa de învăţământ în şcolile pentru femei era foarte mare pentru preoţime. Şcolile pentru fiicele preoţilor erau deschise în special pentru

orfane. Ele erau asigurate din donațiile eparhiilor şi către anul 1855 au fost deschise 22 de şcoli. Ca exemplu menționăm şcoala întemeiată în anul 1843 de către împărăteasa Aleksandra Fiodorovna, soția lui Nikolai I. Instituția era finanțată de Comitetul şcolilor duhovniceşti. Apoi s-a deschis şcoala din Soligalici (1845), din Kazan (1853) şi Irkutsk (1854). În aceste şcoli se învăța catehismul şi istoria biblică, citirea şi scrisul, gramatica şi cântul bisericesc. (Cf. Доброклонский А.П. Op. cit., p.212).
16. Титлинов С.В. Op. cit., p.91-104.
17. Смолич И. Op. cit., p.425-426. Sistemul de castă socială creat pentru cler şi imposibilitatea de a părăsi acest sistem a condus la apariția unor noi probleme. Către sfârşitul anilor '40 -începutul anilor '50, numărul absolvenților şcolilor teologice depăşea numărul locurilor vacante. Episcopul de Herson Inokenti Borisov, unul dintre cei mai culți ierarhi ai timpului şi membru al Sfântului Sinod, a propus să se interzică admiterea în seminare a feciorilor de preoți. Propunerea prea radicală a episcopului Inokenti a fost respinsă de către Sfântul Sinod. Mitropolitul Filaret Drozdov, la rândul său, a expus Sfântului Sinod poziția sa separată, menționând că din rândul preoțimii s-au format multe personalități de vază, ca Platon Levşin, Serafim Glagolev, Inokenti Smirnov ş.a. După părerea lui Drozdov, această interzicere ar înjumătăți numărul persoanelor demne pentru treptele ierarhice superioare. În anul 1849, numărul absolvenților fără posturi a atins cifra de 7.478. La propunerea mitropolitului de Sankt Petersburg, Nikanor Klementiev, a fost fondată o comisie specială pentru rezolvarea acestei probleme. Mai târziu, Sfântul Sinod a permis ieşirea tinerilor din casta duhovnicească, a eliberat preoțimea de obligația de a trimite copiii în şcoli teologice, iar pentru şcolile de județ şi parohiale s-a introdus *numerus clausus* (numărul limitat de elevi), despre aceasta însă vom vorbi în continuare.
18. Рункевич С. История русской церкви в 19 веке. Том 2. - СПб.: Тип. Лопухина,1903, с.547.

Prezentat la 12.07.2010

CONTRIBUŢII LA CRITICA HEDONISMULUI

Arina ANTOCI

Universitatea Agrară de Stat din Moldova

The idealistic philosophy from the bourgeois epoch tried to conceive under the notion of reason the universal which was to impose itself on the isolated individual. The individual appears like a singularized unique ego as opposed to others, regarding its impulses, thoughts, and interests. The transition from this uniqueness singularity to a common world can be achieved by reducing the concrete individuality to the subject of pure thinking, the rational ego.

Filosofia idealistă din epoca burgheză încercase să conceapă sub titlul de raţiune universalul ce urma să se impună indivizilor izolaţi. Individul apare ca un Eu singularizat împotriva celorlalţi prin impulsurile, gândurile şi interesele sale. Depăşirea acestei singularizări, construirea unei lumi comune se realizează prin reducerea individualităţii concrete la subiectul gândirii pure – Eul raţional. Oamenii, la început conduşi doar de propriul interes sunt, în cele din urmă, supuşi legilor raţiunii într-o comunitate. Cel puţin, unele forme ale intuiţiei şi gândirii pot fi considerate cu certitudine ca universal valide, iar din raţionalitatea persoanei pot deriva anumite maxime generale cu privire la acţiune. Aceasta se datorează faptului că individul urma să se impună ca fiinţă raţională, nu în întreaga diversitate empirică a trebuinţelor şi aptitudinilor sale – o atare idee a raţiunii conţine, de la bun început, sacrificarea individului. Deplina lui desfăşurare nu putea fi preluată în imperiul raţiunii: satisfacerea trebuinţelor şi aptitudinilor sale, fericirea sa apăreau ca un element arbitrar, subiectiv, care nu putea fi pus în concordanţă cu universalitatea principiului suprem al acţiunii umane. „În ce constă fericirea fiecăruia, depinde de sentimentele sale particulare, plăcere sau de neplăcere, chiar unul şi acelaşi subiect depinde de diversitatea nevoilor care urmează modificărilor acestui sentiment. Astfel o lege *subiectiv necesară* (ca lege naturală) este, *obiectiv*, un principiu practic sporadic care, în diferite subiecte, poate şi trebuie să fie foarte diferit, prin urmare, nu poate constitui nicicând o lege" [1]. De fericire nu poate fi vorba, căci fericirea nu transcende individul în întreaga lui accidentalitate şi imperfecţiune. Hegel a văzut istoria omenirii împovărată de această calamitate inevitabilă: indivizii trebuie să cedeze în faţa generalului, întrucât nu există o armonie prestabilită între general şi interesele particulare, între raţiune şi fericire. Progresul raţiunii îşi croieşte drum împotriva fericirii indivizilor. „Fericit este acela care şi-a croit soarta potrivit caracterului său propriu, voinţei şi bunului său plac, bucurându-se astfel de existenţa sa. Istoria universală nu este tărâmul fericirii. Perioadele de fericire sunt pagini goale ale sale..." [2]. Peste indivizi îşi croieşte drum generalul, iar istoria conceptualizată apare ca un imens calvar al spiritului.

Hegel a combătut eudemonismul în numele progresului istoric. Nu principiul eudemonist „A pune mai presus de toate fericirea şi plăcerea" ar fi ca atare fals. Mizeria eudemonismului constă în faptul că el „ar transfera în lumea şi realitatea obişnuită" satisfacerea dorinţelor, fericirea indivizilor. Potrivit unui asemenea eudemonism, individul ar trebui să se concilieze cu această lume, „să aibă încredere şi să i se dedice fără păcat" [3]. Faptul că realitatea dură empirică prescrie şi pângăreşte supremul existenţei umane constituie, după Hegel, păcatul eudemonismului faţă de raţiunea istorică.

Critica hegeliană a eudemonismului anunţă concepţia obiectivităţii pe care o reclamă fericirea. Dacă fericirea nu este decât o satisfacere nemijlocită a interesului particular, atunci eudemonismul implică un principiu lipsit de raţiune, care îi fixează pe oameni în formele de viaţă date în momentul respectiv. Fericirea umană ar trebui să fie altceva decât satisfacerea personală; ea însăşi reclamă o depăşire a subiectivităţii pure.

Atât eudemonismul antic cât şi cel burghez au conceput fericirea în esenţă drept o stare subiectivă; în măsura în care oamenii pot şi trebuie să o atingă în cadrul statutului prescris de către ordinea socială existentă, această doctrină conţine un element de resemnare şi acceptare. Eudemonismul este în contradicţie cu principiul autonomiei critice a raţiunii.

Opoziţia dintre fericire şi raţiune îşi are originea în filosofia antică. Lăsarea fericirii la voia întâmplării, transferul ei în domeniul incontrolabilului, în domeniul nestăpânit de om, la discreţia puterii lipsite de raţiune a relaţiilor care sunt în esenţă exterioare individului, astfel încât fericirea cel mult „se adaugă" intenţiilor şi scopurilor sale – această atitudine resemnată faţă de fericire este implicată în conceptul grec de Tyche [4]. Fericirea ţine de domeniul „bunurilor exterioare": ele nu depind de libertatea individului, ci de contingenţa impenetra-

bilă a ordinii sociale. Adevărata stare de fericire, satisfacerea potențelor superioare ale individului, nu pot consta, în ceea ce se numeşte fericire; ele trebuie căutate în lumea sufletului şi a spiritului.

Împotriva acestei interiorizări a fericirii, care acceptă anarhia şi lipsa de libertate a relațiilor exterioare ale existenței ca ceva inevitabil, s-au ridicat cu proteste orientările filosofice hedoniste. Reducând fericirea la plăcere, ele revendicau deci ca posibilitățile şi necesitățile senzoriale ale omului să fie şi ele satisfăcute, pentru ca omul să se bucure şi în cadrul lor de propria existență, fără păcat şi ruşine. Odată cu principiul hedonismului, revendicarea libertății individului pătrunde în domeniul relațiilor materiale ale vieții, într-o formă abstractă şi nedezvoltată. În măsura în care protestul materialist al hedonismului conservă o parte, dezaprobată, a libertății umane, el se combină cu interesele teoriei critice.

Se deosebesc două tipuri de hedonism: orientarea cirenaică şi orientarea epicureică. Cirenaicii pornesc de la faptul că anumite impulsuri şi cerințe ale individului sunt legate în satisfacerea lor de sentimentul plăcerii. Fericirea ar consta în ideea de a avea cât mai frecvent asemenea plăceri. „Scopul… este plăcerea particulară, în timp ce fericirea este suma totală a tuturor plăcerilor particulare, în care sunt cuprinse atât plăcerile trecute cât şi cele viitoare. Plăcerea particulară o dorim pentru ea însăşi, în timp ce fericirea este dorită nu pentru ea, ci pentru plăcerile particulare” [5]. Felul deosebit al impulsurilor şi nevoilor particulare nu prezintă importanță; evaluarea lor morală nu s-ar baza pe „natura” lor; ea ar fi o chestiune de convenție şi obicei, de normă socială; numai plăcerea înseamnă ceva; ea ar fi unica fericire hărăzită individului. „O plăcere nu se deosebeşte de altă plăcere – spun ei –, nici nu există o plăcere mai plăcută decât alta” [6]. Şi iată protestul materialist împotriva interiorizării: „Desfătările trupeşti sunt superioare celor sufleteşti... Durerile corpului sunt mai rele decât cele ale sufletului” [7]. Apare chiar şi revolta împotriva cedării individului în fața universalității autonomizate: „Este rezonabil ca omul înțelept să nu-şi piardă viața pentru apărarea patriei, căci el nu trebuie să risipească înțelepciunea pentru folosul celor proşti” [8].

Contractul nu cuprinde totuşi toate relațiile interumane. Societatea a lăsat curs liber unei întregi dimensiuni de relații a căror valoare trebuie să rezide tocmai din independența lor față de serviciile contractuale: raporturi în care indivizii se prezintă în calitate de „persoane” şi în care ar trebui să-şi creeze personalitatea. Dragostea, prietenia, colegialitatea sunt de asemenea relații personale în cadrul cărora cultura occidentală a expediat fericirea pământească supremă a oamenilor. Dar tocmai atunci când ele se adeveresc, aceste relații nu pot adăposti fericirea. Pentru a garanta o comunitate esențială şi durabilă între indivizi, asemenea relații trebuie să obțină înțelegerea celorlalți: ele implică o recunoaştere necondiționată. O atare recunoaştere nu poate fi găsită rămânând în aparență, în nemijlocirea clară a fenomenului senzorial, ci în esența individului, în modul lui adevărat de a fi. Dar atunci imaginea sa conține urâțenia, inechitatea, inconstanța, schilodirea şi efemeritatea – nu ca proprietăți subiective, care ar putea fi învinse printr-o stăruință înțelegătoare, ci mai curând ca o imixtiune a exigențelor sociale în sferele personale, ca necesități care constituie instinctele, nevoile şi interesele persoanei în această societate. Chiar şi esența persoanei îşi găseşte expresia în modul de conduită la care celălalt (sau însăşi persoana respectivă) reacționează anume – prin decepție, îngrijorare, compasiune, teamă, neîncredere, gelozie şi tristețe. Prin educație, aceste sentimente s-au transfigurat în solemnitatea tragicului; de fapt, ele străbat, şi reificarea. Conduita, pentru care ele constituie un răspuns, exprimă dorința individului de a fi liber în raport cu o situație a cărei lege socială a urmat-o până atunci, indiferent dacă e vorba de căsătorie, de profesiune sau de vreo altă îndatorire a cărei moralitate el o acceptase. El vrea să-şi croiască drum spre pasiune. Dar într-o ordine dependentă pasiunea este interzisă şi, ca atare, imorală; ea conduce la nefericire, dacă nu este îndreptată spre un scop dorit de colectivitate.

Relațiile personale sunt legate de durere şi nefericire nu numai în acest mod. Dezvoltarea personalității înseamnă, totodată, şi dezvoltarea cunoaşterii: pătrunderea conexiunilor în realitatea în care trăieşte omul. Aşa cum se prezintă ele, fiecare pas prin care individul se depărtează de nemijlocita dăruire de sine față de fenomen şi de acceptarea zeloasă a ideologiei care îi camuflează esența, asemenea paşi îi distruge fericirea oferită. O acțiune care urmează în mod consecvent vederile sale îl conduce sau la luptă împotriva existenței sau la renunțare. Cunoaşterea nu contribuie cu nimic la fericirea sa, iar fără cunoaştere persoana recade în relațiile reificate. Este o dilemă fără ieşire. Plăcerea şi adevărul, fericirea şi relațiile esențiale ale indivizilor sunt separate.

În măsura în care hedonismul consecvent nu a ascuns această ruptură, el a îndeplinit o funcție progresistă. El nu a dat oamenilor iluzia că în societatea anarhică fericirea s-ar găsi în „personalitatea” dezvoltată, armonioasă, ajunsă pe culmile culturii. Hedonismul este inutilizabil ca ideologie şi nu poate fi în nici un fel pus în joc pentru justificarea unei ordini care este legată de reprimarea libertății şi sacrificarea individului. Pentru

aceasta, el reclamă, în prealabil, o interiorizare morală sau o interpretare în spirit utilitarist. Hedonismul acordă tuturor indivizilor aceleaşi drepturi la fericire; el nu ipostaziază vreo universalitate în care fericirea ar fi anulată fără a se ţine seama de indivizii singulari. Despre progresul raţiunii universale care îşi deschidea calea în condiţiile nefericirii indivizilor, are sens să vorbim, dar fericirea generală, separată de fericirea indivizilor, este o expresie fără sens.

Acest impas, pe care nu-l poate evita nici eudemonismul radical, este criticat, pe drept cuvânt, de către Hegel, întrucât conciliază fericirea particularului cu nefericirea generală. Neadevărul hedonismului nu constă în aceea că individul trebuie să-şi caute şi să-şi găsească fericirea într-o lume a nedreptăţii şi a mizeriei. Principiul hedonist ca atare se revoltă deja deschis împotriva acestei ordini şi dacă ar putea vreodată cuprinde populaţia atunci acestea nu ar mai suporta lipsa de libertate şi ar fi întru totul pierdută pentru orice „domesticire" eroică. Elementul justificativ al hedonismului este la un nivel mult mai adânc în conceperea abstractă a însăşi laturii subiective a fericirii, în incapacitatea sa de a putea face vreo distincţie între cerinţele şi interesele adevărate sau false, între plăcerea adevărată şi plăcerea falsă. El consideră cerinţele şi interesele indivizilor ca fiind din propria iniţiativă valoroase în sine. Înseşi aceste exigenţe (încă înaintea satisfacerii lor) implică deja strivirea, refularea şi neadevărul care îi însoţesc pe oameni în societatea de clasă.

Incapacitatea hedonismului de a aplica fericirii categoria adevărului, relativismul său profund nu constituie o eroare logică sau epistemologică a unui sistem filosofic. Acest relativism nu poate fi corijat în cadrul sistemului şi nici înlăturat printr-un sistem filosofic mai cuprinzător şi mai bun. El provine din însăşi forma relaţiilor sociale de care este legat hedonismul şi toate încercările de a-l ocoli printr-o diferenţiere imanentă duc la contradicţii noi.

Al doilea tip de hedonism, cel epicureic, reprezintă o încercare similară de diferenţiere imanentă. Se menţine ideea că plăcerea este bunul suprem, dar un anumit gen de plăcere este opus tuturor celorlalte, ca fiind plăcerea „adevărată". Satisfacerea nediferenţiată a trebuinţelor care apar vreodată este adesea legată, în mod evident, de neplăceri ulterioare amplificate, astfel încât se impune o diferenţiere a plăcerilor. Există utilităţi şi năzuinţe a căror satisfacere duce la suferinţă, generează dorinţe noi, distruge pacea sufletească si sănătatea omului. De aceea „nu trebuie să alegem orice fel de plăcere ar fi, ci adesea renunţăm la multe desfătări când din ele rezultă o neplăcere mai mare pentru noi. Şi deseori, considerăm multe suferinţe preferabile plăcerilor dacă suportarea timp îndelungat a unor chinuri ne aduce, ca urmare, o plăcere mai mare" [9]. Raţiunea care permite compararea anticipată a valorii unei plăceri trecătoare şi a unei neplăceri ulterioare devine judecătoarea plăcerii şi, mai mult, devine ea însăşi plăcerea supremă: „Nu succesiunea neîntreruptă de chefuri şi orgii, nu dragostea senzuală cu băieţi şi femei, nu desfătarea cu un peşte sau cu alte delicatese ale unei mese îmbelşugate fac o viaţă plăcută, ci judecata sobră, căutarea motivelor fiecărei alegeri şi respingeri, ca şi alungarea acelor păreri prin care cele mai mari tulburări pun stăpânire asupra sufletului" [10]. Raţiunea îi deschide omului accesul către plăcerea cumpătată, care reduce atât de mult riscurile şi promite o sănătate echilibrată, durabilă. Aşadar, aprecierea diferenţiată a plăcerii urmăreşte o asigurare şi durabilitate a plăcerii. Această metodă exprimă deja teama faţă de nesiguranţa şi imoralitatea relaţiilor de viaţă, mărginirea inevitabilă a plăcerii. Este un hedonism negativ: principiul său constă mai curând în evitarea neplăcerii, decât în obţinerea plăcerii. Adevărul cu care sentimentul de mulţumire va fi confruntat este doar evitarea conflictului cu ordinea stabilită: forma socialmente permisă, ba chiar dorită, a plăcerii. Scopul este pacea sufletească a „înţeleptului": în această idee, atât conceptul plăcerii, cât şi cel al înţelepciunii îşi pierd sensul. Plăcerea va fi tulburată, din cauza atitudinii prudente, ponderate şi rezervate a individului faţă de oameni şi lucruri, a căror dominaţie el nu o doreşte, tocmai acolo unde ea este în adevăr aducătoare de fericire.

După cum s-a conturat în evoluţia filosofiei, opoziţia dintre raţiune şi simţuri, simţurile au dobândit tot mai mult caracterul unei aptitudini inferioare, subordonate, ţinând de un domeniu care se află încă dincoace de adevăr şi fals, de drept şi nedrept, un domeniu de instincte obscure, inevitabile. Doar în teoria cunoaşterii legătura dintre sensibilitate şi adevăr a fost menţinută: aici se află şi momentul decisiv al senzorialităţii, receptivitatea imediată şi cea care este oferită (ceea ce contrazice pretinsa instinctivitate oarbă a simţurilor). Tocmai datorită acestei receptivităţi, acestei dăruiri deschise a simţurilor către obiect (oameni şi lucruri), simţurile pot deveni o sursă a fericirii, fiindcă în ele izolarea individului este desfiinţată imediat, iar obiectele i se apropie fără ca mijlocirea esenţială a procesului social al vieţii, (astfel şi latura lor nefericită), să devină un element constitutiv al plăcerii. În cadrul procesului de cunoaştere, lucrurile stau exact invers decât în cazul raţiunii. Aici spontaneitatea individului se loveşte, în mod necesar, de obiect ca de ceva străin: raţiunea trebuie să

învingă acest element străin, să cuprindă obiectul în esența lui nu numai aşa cum este şi apare, dar şi cum s-a constituit în revoluția sa. Dintotdeauna s-a considerat că rațiunea trebuie să facă lumină în ceea ce priveşte originile şi fundamentele existentului. Ea conține referirea la istorie. Şi chiar dacă aceasta a fost înțeleasă nu ca o istorie adevărată, ci ca una transcendentală, totuşi cunoaşterea care merită denumirea de rațiune a preluat destul de mult din tranzitoriul, nesiguranța, conflictele şi suferințele realității, pentru a demonstra că aplicarea termenului de „plăcere" la acest domeniu este eronată. Dacă Platon şi Aristotel pun în legătură rațiunea cu plăcerea, aceasta nu înseamnă că ei o consideră drept una sau cea mai bună dintre plăcerile separate, în sensul hedoniştilor. Dimpotrivă, judecata este posibilitatea umană supremă şi de aceea trebuie să fie şi plăcerea umană supremă. Aici, în lupta împotriva hedonismului, plăcerea este scoasă din sfera în care au plasat-o hedoniştii şi totalmente contrapusă acestui domeniu.

Altfel stau lucrurile când, în cadrul hedonismului însuşi, la Epicur, rațiunea este transformată în plăcere, sau plăcerea devine rațională. Atunci apare acest ideal al înțeleptului dedat plăcerilor, ideal în care atât plăcerea, cât şi rațiunea îşi pierd accepția proprie. Înțelept ar fi acela a cărui judecăți (ca şi plăcerea) nu merge niciodată prea departe, până la capăt (căci atunci ea s-ar lovi de cunoştințele care abolesc plăcerea). Rațiunea sa ar fi, inițial, atât de mărginită, încât ar viza numai calculul riscului şi tehnica spirituală a dobândirii rezultatului optim în orice împrejurare. O asemenea rațiune nu mai are pretenția adevărului; ea nu mai apare decât ca o viclenie subiectivă şi ca o anume cunoaştere modestă pe care lipsa generală de judecată nu o tulbură, dar care se bucură de cele din jur şi mai puțin decât de sine însăşi.

Filosofia a căutat în modalități foarte diferite să salveze caracterul obiectiv al fericirii, fiind concepută ca subsumat categoriei adevărului şi generalului. Asemenea încercări se întâlnesc în eudemonismul antic, în filosofia catolică din evul mediu, în cadrul umanismului şi la iluminiştii francezi. Dacă problema posibilității obiective a fericirii nu ajunge până la structura organizării sociale a omenirii, răspunsul la această problemă va eşua inevitabil, ciocnindu-se de contradicțiile sociale. În măsura însă în care critica filosofică va impune ca element determinant caracterizarea, cel puțin în linii mari, a problemei istorice, care devine ca problemă a practicii istorice, va rezulta de îndată prima şi cea mai acută controversă cu hedonismul.

Critica hedonismului la Platon (efectuată pe două trepte diferite în Gorgias şi Fileb) ajunge pentru prima oară la conceptele de necesitate veritabilă şi necesitate falsă, respectiv de plăcere veritabilă şi plăcere falsă – ajunge la adevăr şi fals, în calitate de categorii aplicabile fiecărui astfel de sentiment. Punctul de plecare al criticii este legătura esențială dintre plăcere şi neplăcere: alături de fiecare plăcere este dată şi o neplăcere, deoarece plăcerea constă în desființarea şi satisfacerea unei nevoi (lipse, privațiuni) care, ca atare, este resimțită dureros. Plăcerea nu poate constitui, aşadar, „binele" şi fericirea, pentru că ea conține propriul contrariu, chiar dacă se poate găsi o plăcere „nealterată", despărțită în mod esențial de neplăcere. În concepția lui Fileb, în calitate de plăcere nealterată şi adevărată rămâne până la urmă numai farmecul liniilor, sunetelor şi culorilor „frumoase în sine", adică o desfătare lipsită de orice dorință dureroasă şi limitată la obiecte neînsuflețite – o desfătare care, în mod evident, este lipsită de conținut pentru a putea reprezenta fericirea. Desemnarea lucrului neviu ca obiect al bucuriei pure conține indicația decisivă că în această formă a relațiilor existenței adevărata plăcere este, despărțită nu numai de suflet (care, ca sediu al dorinței şi aşteptării, este, în mod obligatoriu şi o sursă a neplăcerii), dar şi de orice relații personale esențiale. Delectarea pură se găseşte în lucrurile cele mai îndepărtate de procesele sociale. Receptivitatea dăruirii deschise către obiectul plăcerii (în care Platon vede premisa plăcerii) se află numai în exterioritatea deplină în care toate relațiile dintre oameni devin invizibile. Fericirea sălăşluieşte, aşadar, în antipodul interiorizării, al vieții lăuntrice.

Soluția anterioară a lui Platon referitor la această problemă urmează o altă cale. În Gorgias, Platon îşi pune nemijlocit problema ordinii sociale în cadrul căreia urmează să se manifeste individul. Însăşi această ordine, ca normă supremă căreia trebuie să i se potrivească diferite plăceri, nu este pusă în discuție; ea este acceptată în forma ei prestabilită. Cerințele şi plăcerile rele sunt acelea care distrug adevărata ordine a sufletului, împiedicând individul să accentueze adevăratele sale posibilități. Asupra acestor posibilități şi deci asupra adevărului şi falsului, dorințelor şi plăcerilor, decide însă comunitatea în cadrul căreia trăiesc indivizii şi care însăşi este ceea ce „leagă împreună cerul, pământul, pe zei şi pe oameni". Conceptul de ordine a sufletului trece în conceptul de ordine comunitară, iar națiunea de „dreptate" individuală – în cea de Dreptăție. Aşezarea prielnică a polisului determină ca indivizii să aibă parte de plăcerea adevărată. Universalitatea fericirii este formulată ca problemă. Numai acele trebuințe care fac din individ un bun cetățean trebuie să fie satisfăcute: ele sunt adevăratele necesități, iar bucuria legată de satisfacerea lor este bucuria adevărată; celelalte trebuințe nu urmează a

fi satisfăcute. Omul de stat este chemat să ocrotească interesul general şi să pună interesele particulare în armonie cu societatea. În Gorgias nu se mai cercetează cum este posibilă o asemenea armonie, adică problema propriu-zis socială (deşi critica unor însemnaţi bărbaţi de stat greci denotă, cel puţin, o intenţie de critică socială).

Încercarea de a salva caracterul obiectiv al fericirii, aşa cum apare pentru prima oară în critica platoniciană a hedonismului, dezvoltă în două direcţii tendinţa către o concepţie obiectivă a fericirii. Satisfacerea individului, existenţa sa optimă sunt comparate, pe de o parte, cu „esenţa umană", astfel încât posibilităţile maxime care i se oferă omului în situaţia sa istorică, pentru înflorirea şi satisfacerea sa, sunt prioritare faţă de toate celelalte în care omul nu este liber, ci rămâne dependent de „exterior". Pe de altă parte însă, esenţa omului se poate desfăşura numai în interiorul societăţii: organizarea ei decide asupra transformării în realitate a posibilităţilor şi asupra fericirii, în etica platonică şi în cea aristotelică, ambele momente – cel personal şi cel social – sunt unite. Morala mai recentă, în forma ei dominantă de la Reformă încoace, consideră că nu societăţii îi revine răspunderea pentru posibilităţile omului. Ele ţin exclusiv de individul însuşi, de autonomia lui. Libertatea necondiţionată a persoanei devine măsură a „binelui suprem", întrucât această libertate în lumea reală are un caracter pur abstract şi se interferează cu lipsa de libertate socială şi cu nefericirea. Etica idealistă desparte totodată libertatea de fericire în mod programatic şi ia tot mai mult caracterul unei satisfaceri iraţionale, trupeşti, al unei plăceri pure devenind astfel inferioară: „Faptul că existenţa umană are o valoare în sine, că omul trăieşte doar pentru a avea plăceri... de acest lucru raţiunea nu ne va convinge nicicând. Numai prin ceea ce el face fără a se gândi la plăcere, în deplină libertate şi independent de ceea ce îi poate oferi natura chiar ca suferinţă, dă existenţei sale ca existenţă personală o valoare absolută, iar starea de fericire cu toată întinderea comodităţilor sale nu este deloc un bun necondiţionat", îşi spune cuvântul latura dură a procesului de disciplinare din societatea modernă: fericirea individului este, în cel mai bun caz o întâmplare fără valoare din viaţa lui. În determinarea binelui suveran, fericirea este subordonată în întregime virtuţii: fericirea nu poate fi decât „consecinţa condiţionată moral, însă necesară" a moralităţii. Numai acceptarea unui „temei pur intelectual" al acţiunii umane şi a unui „creator inteligibil al naturii" face posibilă „o legătură necesară" între moralitatea simţurilor şi starea de fericire" [11]. Armonia dintre virtute şi fericire ţine de acele frumoase relaţii a căror instaurare reclamă transcendenţa.

„Valoarea nu-i altceva decât sensul pe care voi îl alegeţi" notează Sartre, pentru a preciza că valorile umane nu sunt prestabilite. Omul, care „este însăşi libertatea", este responsabil de propria sa situaţie. În termenii temei noastre, J.P. Sartre ar sugera că fericirea, ca reper valoric al vieţii, este „propriul război", este „alegerea" fiecăruia. În raport cu ceilalţi oameni, fericirea individuală rămâne însă un ideal, căci „Infernul sunt ceilalţi", şi în plus, orice alegere individuală (de exemplu, căsătoria) angajează nu doar propriile dorinţe, pasiuni etc., ci chiar umanitatea însăşi.

Referinţe:

1. Kant Imm. Critica raţiunii practice. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1972. - 350 p.
2. Hegel F.W. Prelegeri de filosofie a istoriei. - Bucureşti: Editura Academiei, 1967. - 40 p.
3. Hegel F.W. Credinţă şi ştiinţă / Studii filosofice. - Bucureşti: Editura Academiei, 1967. - 150 p.
4. Diogene Laertios. Despre vieţile şi doctrinele filosofilor. - Bucureşti: Editura Academiei, 1963. - 280 p.
5. Ibidem, p.182.
6. Ibidem, p.183.
7. Ibidem, p.100.
8. Epicur. Scrisoare către Menoileus // Diogene Lacrtios. Op.cit., p.499.
9. Ibidem, p.247.
10. Ibidem, p.257.
11. Kant Imm. Critica puterii de judecare. - Bucureşti: Editura IRI, 1994. - 600 p.

Prezentat la 05.03.2010

FILOSOFIA TEHNICII ÎN OPERA FILOSOFICĂ A LUI NIKOLAI BERDEAEV

Constantin LOZOVANU*, *Ecaterina LOZOVANU
Universitatea Tehnică din Moldova

The article presents an analysis of the philosophy of Nikolai Berdeaev and notably the influence of technology on the general problem of human life. After the Russian philosopher, the era of civilization began with the victorious entry of cars in human life. Between man and nature lies the artificial field of technique. The technique civilization destroyed the humanistic representation of man. The human soul cannot sustain the speed required from contemporary civilization. Even if he harshly criticized technocratic civilization, he promoted an optimistic view of the future. To correct the situation, consider Berdeaev, one must recognize the superior power of the Christian God.

Nikolai Berdeaev (1874-1948) este unul dintre cei mai expresivi şi influenţi gânditori creştini ruşi din aşa-numita perioadă din Rusia Secolul de argint. Viața şi activitatea lui Berdeaev aparțin unui destin cu valoare de simbol. Parcurgând învolburata răscruce a istoriei, marcată de prăbuşirea Rusiei țariste pravoslavnice şi instaurarea regimului bolşevic ateu, Nikolai Berdeaev – profet al unei antropologii creştine – este obligat, ca „adversar ideologic al comunismului", să ia în 1922 calea exilului. În străinătate (Germania, Franța) Berdeaev s-a făcut cunoscut şi a căpătat o reputație considerabilă datorită „gândurilor ruseşti", expuse şi promovate în diferite lucrări. Însă principalul „gând rusesc" constă, în opinia filosofului rus, în înțelegerea creştinismului ca religie a *Divino-umanității*, care a şi determinat specificul antropologiei filosofico-religioase ruseşti.

Pe parcursul activității sale, Nikolai Berdeaev a fost preocupat şi de unele probleme filosofice, generate de influența tehnicii asupra vieții contemporane. El a întocmit o expunere succintă a ideilor cu privire la problemele menționate într-un voluminos eseu, intitulat *Omul şi maşina*, publicat în revista *Calea,* în anul 1933. Însă, în lucrarea timpurie *Soarta Rusiei* (1918), iar ulterior şi în lucrarea *Sensul istoriei*, publicată pentru prima dată în anul 1923, Berdeaev a expus un şir de raționamente subtile cu privire la tehnică; tot domeniului tehnic este consacrat şi unul dintre capitolele din ultima sa lucrare voluminoasă, editată post-mortem – *Împărăția spiritului şi împărăția Cezarului* (1949). Poate fi menționat şi articolul *L'homme dans la civilisation technique* (*Omul şi civilizația tehnicistă*, 1948), publicat de N.Berdeaev în ultimul an de viață, originalul rusesc al căruia, după cât se pare, niciodată nu a fost publicat.

Eseul menționat, care este principala, nu însă şi unica sursă a prezentei relatări despre filosofia tehnicii a gânditorului rus, începe cu următoarele afirmații: „*Nu va fi o exagerare dacă se va spune că întrebarea cu privire la tehnică a devenit o întrebare despre soarta omenirii şi soarta culturii. În secolul cu puțină credință, în secolul slăbirii nu numai a vechii credințe religioase, dar şi a credinței umaniste din secolul al XIX-lea, unica credință puternică a omului civilizat contemporan rămâne credința în tehnică, în vigoarea şi dezvoltarea ei veşnică*"[1, p.3].

Se poate afirma că acest eseu defineşte o temă cu caracter escatologic referitor discuția influenței tehnicii asupra vieții. Pentru Berdeaev aceasta este o temă centrală care se rezumă la problema despre importanța civilizației tehniciste pentru viitorul oamenilor în perspectivă globală.

Problema cu privire la raportul dintre om şi maşină a preocupat conştiința omului cu mult timp înainte de Berdeaev. Trăsătura caracteristică a diferitor manifestări de îngrijorare referitor la *raportul dintre om şi maşină* – indiferent de forma de exprimare – era neatenția sau neglijarea față de al doilea raport problematic. Acesta este *raportul dintre om şi natură,* care poate fi considerat drept bază a celui dintâi raport. Meritul lui Berdeaev constă în înțelegerea clară a faptului că influența problematică a tehnicii asupra vieții este înrădăcinată în atitudinea schimbătoare a omului față de lumea înconjurătoare. În lucrarea *Sensul istoriei* el scria: „*La baza procesului istoric stă atitudinea spiritului omenesc față de natură şi soarta spiritului omenesc în aceste interacțiuni cu natura*" [2, p.178]. Problematizarea acestei atitudini este legată, în viziunea sa, de „întortocherea" specifică în cadrul procesului istoric, pe care unii filosofi o descriu ca trecere de la starea de cultură la starea de civilizație. „*Trecerea culturii în civilizație*, – scria tot acolo Berdeaev, – *este legată de schimbarea radicală a atitudinii omului față de natură*" [2, p.259].

În evoluția istorică a atitudinii omului față de natură, Berdeaev evidențiază câteva etape principale. În viziunea gânditorului rus, oamenii preistorici, „primitivi" din epoca culesului şi a vânatului se aflau în stă-

pânirea mediului înconjurător natural. Ei obţineau profit de la natură şi încercau să se apere de pericolele ce proveneau tot mediul înconjurător. Totodată, ei nu întreprindeau încercări organizate de a schimba starea existentă a lucrurilor.

Trecerea de la preistorie la istorie are loc atunci, când oamenii au început să trăiască în aşezări permanente, să îmblânzească animale şi să prelucreze pământul. Această trecere corespunde, aproximativ, perioadei de apariţie a tehnicii în sensul iniţial grecesc al acestui cuvânt, prin care se subînţelegea arta confecţionării şi folosirii uneltelor. Datorită însuşirii diferitelor tehnici, omul se desprinde de natură şi devine fiinţă culturală. Tehnica, astfel, stă la temelia culturii însăşi. În eseul *Omul şi maşina* Berdeaev scria: „*Noi stăm în faţa unui paradox principal: fără tehnică este imposibilă cultura, de ea este legată însăşi apariţia culturii*" [1, p.6]. Totuşi, omul culturii rămâne legat organic de natură, deoarece „*în cultură întotdeauna sunt două elemente – elementul tehnic şi elementul natural-organic*" [Ibidem].

Natura – este macrocosm, iar omul – „miniatura" lui, microcosm. Această reprezentare unitar-organică despre natură/om a avut o largă reflectare în teologia creştină medievală. Conform *Bibliei*, omul, deşi aparţinea ordinii naturale, a fost creat după chipul şi asemănarea lui Dumnezeu şi chemat „*să stăpânească peştii mării, păsările cerului, animalele domestice, toate vietăţile ce se târăsc pe pământ şi tot pământul!*" (Facerea 1, 26). Anume această moştenire include în sine germenul reprezentărilor despre om ca creatură care se înalţă deasupra naturii şi este împuternicită să folosească darurile şi bogăţiile acesteia în scopuri personale. În concepţia despre lume în filosofia greacă antică o atare idee nu exista: ordinea naturală era văzută ca ceva ideal sau ca normă, după care omul urma să-şi conformeze năzuinţele atât în plan individual, cât şi social. Neglijarea acestei norme era percepută ca *hubris* (obrăznicie), nerespectare a echilibrului ordinii cosmice; iar restabilirea echilibrului de către forţele naturii – ca *nemesis* (răsplată). Trebuie să menţionăm că în reflecţiile sale despre trecutul istoric al omenirii Berdeaev se concentrează, în mod unilateral, numai asupra tradiţiei creştine, trecând cu vederea rădăcinile eleniste sau greco-romane ale civilizaţiei noastre. Totodată, lui îi aparţine meritul evidenţierii acelei semnificaţii, pe care moştenirea medievală o poseda pentru criza actuală a civilizaţiei.

Următoarea schimbare esenţială în atitudinea omului faţă de natură a avut loc în epoca Renaşterii europene. Tabloul ierarhic al lumii, creat de creştinismul medieval, s-a destrămat; ordinea lucrurilor a început să fie cercetată şi evaluată prin prisma personalităţii umane, care ocupă un loc central în lume. Conform renumitei maxime a lui Jacob Burckhardt, Renaşterea a însemnat descoperirea omului şi a naturii. Însă, caracterizând această epocă, trebuie să avem în vedere faptul că este vorba nu despre renaşterea idealurilor antice, ci despre o nouă viziune atât asupra omului, cât şi asupra naturii.

În epoca Renaşterii s-a răspândit reprezentarea conform căreia desfăşurarea liberă a instinctelor naturale ale omului, neîngrădită de restricţiile religioase transcendente, trebuia să ducă la desăvârşirea morală a omenirii şi la instituirea *regnum hominis* – a împărăţiei oamenilor liberi şi egali. Această înţelegere optimistă, ulterior întărită considerabil de umanismul progresist din epoca Iluminismului, pe parcursul a câteva secole a arătat europenilor calea spre societatea raţională şi secularizată.

Concomitent cu apariţia reprezentării umaniste despre om, a avut loc şi transformarea imaginii despre natură. Concepţia despre natură ca organism a cedat locul reprezentării despre ea ca *artefact*. Prototipul artefactului este maşina; iar prototipul maşinii pentru omul din epoca Evului mediu târziu era ceasornicul. Astfel, noua înţelegere a naturii s-a modelat în baza imaginilor despre organizarea şi confecţionarea mecanismului de ceasornic. Creatorul marelui mecanism de ceasornic al naturii era, desigur, nu omul, ci Dumnezeu. Însă, după ce acest dispozitiv a fost creat şi pus în funcţiune de Dumnezeu, el a început să activeze în conformitate cu legile neschimbătoare ale naturii; şi cu toate că aceste legi au fost stabilite de către Dumnezeu, omul a fost în stare să le descopere şi să le folosească pentru a prezice mersul natural al evenimentelor. Cu timpul, reprezentarea despre Dumnezeu-creatorul şi cârmuitorul Universului a început a se diminua până la nivelul de simplă metaforă, analogie cu omul-creator şi utilizator de maşini.

Pentru omul, care treptat se eliberează de precedentele legături organice cu natura, a început o epocă nouă, în care el încă nu este ademenit mrejele mecanizării subjugătoare. Aceasta, în viziunea lui Berdeaev, reprezintă o „*perioadă de tranziţie ... cu un conţinut al istoriei bogat*", care „*este percepută ca cea mai liberă manifestare a puterilor creatoare jucăuşe ale omului*" [2, p.180]. În „Anexă" la *Sensul istoriei* Berdeaev scria: „*Era civilizaţiei s-a început cu intrarea victorioasă a maşinilor în viaţa omenească. Viaţa încetează a fi organică, ea pierde legătura cu ritmul naturii. Între om şi natură se situează domeniul artificial al uneltelor, cu care omul încearcă să-şi supună sie natura*" [2, p.259]. În epoca dată, noţiunea de „organism" cedează locul noţiunii de „organizare". Deosebirea dintre aceşti termeni, în viziunea lui Berdeaev, constă în aceea că

„*organismul se naşte din viaţa naturală cosmică şi el singur naşte. Proprietatea naşterii este proprietate a organismului. Organizarea, însă nu se naşte deloc şi nu naşte. Ea este produsă de activismul omului, ea este creată*” [1, p.8]. Aşadar, „*dominaţia tehnicii şi a maşinii este înainte de toate trecerea de la viaţa organică la viaţa organizată, de la vegetaţie la constructivitate*” [1, p.10].

Termenul „organism” este o noţiune biologică. Iar conceptul de „organizare” este mai adecvat în context social. Ideea că „organizările” sunt construcţii, stabileşte legătura între maşinării, şi mecanismul – materialist al naturii, care a devenit o trăsătură caracteristică a fizicii după Renaştere. Aceasta îi permite lui Berdeaev să schimbe locul accentului de pe noţiunea de „organism” pe cea de „organizare”, cu trecerea de la viziunea de inspiraţie biologică asupra lumii la cea fizicalistă. „*Noi nu trăim în secolul ştiinţelor biologice,* – menţionează el, – *noi trăim în secolul ştiinţelor fizice, în secolul lui Einstein, şi nu în secolul lui Darwin*” [Ibidem].

„*Dominaţia tehnicii şi maşinii deschide o treaptă nouă a realităţii*”, – afirmă Berdeaev [1, p.13]. Însă întrebarea despre felul cum anume trebuie înţeleasă această „treaptă nouă”, rămâne neclară în textele sale. Este evident, că Berdeaev ca gânditor, nu se distinge prin claritate. Dimpotrivă, manierii sale de expunere îi sunt caracteristice neclarităţile şi repetările plictisitoare, iar vigoarea gândirii lui Berdeaev – constă nu în argumentările sale, ci în intuiţie.

Conform lui Berdeaev, „realitatea nouă”, întruchiparea căreia este maşina, prin esenţa sa se deosebeşte „*şi de realitatea nonorganică naturală, şi de realitatea organică naturală”* [3, p.248]. „*Maşina într-adevăr nu este nici corp nonorganic, nici corp organic*” – afirmă el [1, p.15]. „*Alături de corpurile non-organice şi organice,* – menţionează gânditorul rus, – *vedem ivindu-se corpuri organizate care au împrumutat materia lor nu de la natură, ci de la lumea istoriei şi a civilizaţiei ... Mecanizarea este o tranziţie de la existenţa organică, animală, vegetativă, la viaţa organizată ...*” [4, p.64].

Această realitate nouă se caracterizează, înainte de toate, înaintarea aptitudinii omului spre schimbare şi, prin urmare, are loc îmbunătăţirea condiţiilor exterioare a existenţei sale. Datorită tehnicii, scria Berdeaev, omul devine „cosmiurg” [1, p.25], iar activitatea lui – ca „ziua a opta a creaţiei” [1, p.30], continuând cele şapte zile, în care, conform tradiţiei biblice, a fost creată lumea.

Omul-cosmiurg a reuşit să depăşească multe dintre acele restricţii impuse de spaţiu şi timp activităţii omului în „vechiul” Univers. Drept exemplu al unei asemenea „depăşiri”, Berdeaev evidenţiază cinematograful. Tehnica cinematografului, neavând nimic comun cu teatrul, pune la dispoziţia spectatorului o imagine atotcuprinzătoare şi sincronizată a lumii cu peisajele ei, oraşe şi oceane, scene de război şi calamităţi naturale. „*Cinematograful pune stăpânire pe spaţiile,* – scrie gânditorul rus, – *care nu era în stare să le cuprindă teatrul, – oceanele, pustiurile, munţii, după cum pune stăpânire şi pe timp, – aici se întredeschide o realitate nouă*” [1, p.14]. Astfel, cinematograful inspiră oamenilor senzaţia convieţuirii într-un imens „stat global”.

Cu trecerea timpului, această „splendidă lume nouă” a omului-cosmiurg a început să capete o înfăţişare tot mai suspectă şi chiar înfricoşătoare. Noua realitate marchează atât omul, cât şi lumea înconjurătoare. După cum menţiona Berdeaev, deja în *Sensul istoriei*, „*în perioada nouă începe a se clătina şi imaginea naturii, şi imaginea omului*” [2, p.191].

Modalitatea de reacţionare a naturii la schimbările produse de tehnosistem a devenit, în zilele noastre, vizibilă fiecărui om. Această reacţie constă în fenomenul numit criză ecologică. În timpul vieţii lui Berdeaev, criza ecologică încă nu atinsese dimensiuni, care l-ar pune pe om în gardă. Este interesant faptul că Berdeaev, în general, a atras atenţia asupra acestui fenomen. Drept exemplu el aduce poluarea atmosferei: „*Omul nicidecum încă nu s-a acomodat cu acea nouă realitate, care se desfăşoară prin intermediul tehnicii şi maşinii, el nu ştie, va fi oare în stare să respire în noua atmosferă electrizată şi radioactivă*” [1, p.12]. Şi mai departe: „*Noi nicidecum încă nu ştim, pe cât de distrugătoare pentru om este acea atmosferă, care se datorează descoperirilor şi invenţiilor lui personale. Unii medici spun că această atmosferă este periculoasă şi nocivă*” [Ibidem]. Berdeaev, de asemenea, a atras atenţia asupra potenţialului distrugător al tehnicii militare care permanent se modernizează. În această ordine de idei, el menţiona că „*inventivitatea omului în armele de distrugere depăşeşte cu mult inventivitatea în tehnica medicinală, lecuitoare*” [1, p.12], şi, de asemenea, că „*o mână de oameni, deţinătoare a secretului invenţiilor tehnice, va putea în mod tiranic să menţină în stăpânire întreaga omenire*” [1, p.24]. Gânditorul rus a trăit până în timpul creării bombei atomice şi era îngrijorat de catastrofa nemaipomenită, care ameninţa omenirea. „*Cercetările cu privire la descompunerea atomului au o importanţă colosală,* – scria el în ultima sa lucrare. – *Ele au dus la descoperirea bombei atomice, care ameninţă cu catastrofe nemaipomenite*” [3, p.247].

Lui Berdeaev îi aparțin observații interesante cu privire la modul cum civilizația tehnicistă a distrus reprezentarea umanistă despre om. Un aspect al acestei distrugeri constă în faptul că tehnica, învingând timpul, îi impune pe oameni să accelereze ritmul vieții lor personale. Omului nu-i mai rămâne timp pentru a se opri în prezent, să-şi rețină privirea asupra clipei şi să se gândească, încotro se mişcă. Cum menționa Berdeaev, cu tentă paradoxală, „*omul nu are timp pentru veşnicie*" [1, p.27]. „*Fiecare clipă trebuie cât mai repede să se schimbe cu următoarea clipă, şi toate clipele rămân în cursul timpului şi de aceea dispar*" [Ibidem]. Aceeaşi idee este expusă şi în ultima sa lucrare: „*Are loc accelerarea înspăimântătoare a timpului, rapiditate, după care omul nu se poate lua. Nici o clipă nu are valoare în sine, ea este doar mijloc pentru următoarea clipă*" [3, p.249]. Ca urmare la aceasta, omul pierde orientarea în lumea sa vitală. „*Sufletul omenesc nu poate suporta acea viteză,* – consideră gânditorul rus, – *pe care o cere de la el civilizația contemporană. Această cerință are tendința de a-l transforma pe om în maşină. Procesul acesta este foarte dureros*" [1, p.28].

Efectele derutante ale ritmului accelerat de viață se simt nu numai la nivelul subiectiv-personal. Ele, de asemenea, îşi găsesc o manifestare obiectivă în unele trăsături caracteristice ale vieții şi culturii contemporane. Una dintre aceste manifestări este *fragmentarea* sporită a tabloului lumii, creat de ştiință şi cu care omul obişnuit ia cunoştință în procesul educației. O altă trăsătură caracteristică este *specializarea* sporită, căreia îi sunt necesare deprinderile, pe care omul trebuie să le însuşească, pentru a se integra în mod profesional în societate. Paralel cu faptul că fragmentarea sporită duce la pierderea clarității reprezentării omeneşti despre lume, este şi ideea că specializarea sporită duce la degradarea şi destrămarea integrității personalității omeneşti. Pierderea de către om a orientării în lume şi a independenței personalității se regăsesc în ceea ce Berdeaev numeşte „*dezumanizarea omului*"[1, p.31].

Înțelegerea naturii omului, moştenită de la tradiția greco-romană, şi de la cea iudeo-creştină, care şi-a atins desăvârşirea în forma umanismului din epoca Renaşterii şi Iluminismului, nu rezistă la presiunea cu care influențează asupra ei civilizația de tip nou. „*Umanismul european* – scria Berdeaev, – *credea în temeliile veşnice ale naturii omeneşti. Această credință el a primit-o de la lumea greco-romană. Creştinismul crede că omul este creatura lui Dumnezeu... Ambele credințe consolidau omul european... În prezent credința aceasta s-a clătinat. Lumea nu numai că se dezcreştinizează, ci se dezumanizează. În aceasta stă toată gravitatea întrebării, în fața căreia ne pune puterea monstruoasă a tehnicii*" [1, p.31]. Mai mult chiar: „*Omenirea a devenit sclava propriilor ei invenții şi epoca noastră este în mod esențial plasată sub semnul tehnicii, care este ultima şi cea mai mare iubire a omului; într-adevăr, el crede încă în miracolele ştiinței şi ale industriei, atunci când nu mai crede în nimic altceva. Dezumanizarea este deci, înainte de toate, mecanizarea, aservirea față de tehnică, transformarea omului într-o maşină. Puterea mecanicii descompune imaginea integrală a ființei umane...*" [4, p.63].

Aşadar, „denaturalizarea" naturii, care se manifestă prin criza ecologică, se realizează în paralel cu „dezumanizarea" omului în realitatea spirituală pe care o creează tehnosistemul. Acest dublu proces imprimă o nuanță funesto-apocaliptică reprezentărilor despre viitor.

În viziunea gânditorului rus, tabloul fragmentat al Universului este produsul raționalismului, care este caracteristic culturii apusene. Lumea care ne înconjoară, pierzând aspectul unitar, capătă trăsături tot mai absurde. Dispare senzația înțelegerii vieții. Raționalitatea noastră se dovedeşte a fi doar fața opusă a noului tip de iraționalitate. „*Pentru epoca noastră este caracteristică fuziunea iraționalului cu raționalul,* – scria Berdeaev. – *Aceasta poate să pară contradictorie, însă în realitate ea este înțeleasă. Are loc erupția forțelor iraționale, şi omul se îneacă în haosul apărut. El face efortul de a scăpa prin raționalizare. Însă raționalizarea este doar fața opusă a iraționalului. Situația omului în lume devine absurdă, lipsită de sens*" [3, p.251].

Astfel, în interiorul omului umanist activau forțe iraționale, cărora le era dat să eclipseze visurile mari despre progresul pământesc al speciei omeneşti. Prioritatea în dezvăluirea şi evaluarea dimensiunilor acestor forțe iraționale constituie meritul etern al lui F.M. Dostoievski, pe care Berdeaev îl considera întemeietorul viziunii asupra locului omului în Univers. Iar această viziune ia locul atât a celei medievale, cât şi a celei renascentiste.

Lui Berdeaev îi erau absolut străine „visurile romantice" despre posibilitatea întoarcerii oamenilor la modul de viață, care a dominat până la epocile industrială şi tehnologică. „*...Negarea romantică a tehnicii este neputincioasă şi reacționară*" – scria el [3, p.251]. Datorită tehnicii, omul a fost în stare să iasă din stadiul preistoric şi să devină o ființă culturală, creatorul (subiectul) propriei sale istorii. Visul despre „întoarcerea în

natură" este iluzia despre întoarcerea în raiul creat iniţial, care niciodată nu a existat pe Pământ şi care este creatura nostalgiei romantice utopiste despre viaţă liberă de griji şi suferinţe.

Aşadar, posibilitatea salvării omenirii constă nu în renunţarea la tehnică şi la dezvoltarea tehnicistă. Omul poate să se salveze, doar învăţându-se să mânuiască tehnica, să dirijeze tehnosistemul şi astfel să neutralizeze acţiunea sa distrugătoare asupra naturii şi spiritului omenesc. „*Epoca stăpânirii nemaipomenite a tehnicii asupra sufletului omenesc se va termina,* – considera Berdeaev, – *însă se va termina nu cu negarea tehnicii, ci supunerii ei spiritului*" [1, p.22]. Astfel, convingerea fermă a gânditorului era: „*Trebuie nu de negat tehnica, ci de a o supune spiritului... dezvoltarea spiritualităţii în om înseamnă nu repulsie de la natură şi tehnică, ci posesiunea lor*" [3, p. 252].

Dar este posibil aşa ceva? Şi dacă da, atunci în ce mod?

Deşi critica cu asprime realitatea contemporană lui, Berdeaev promova o viziune optimistă asupra viitorului. La aceasta contribuia modul în care el vedea soluţia pentru întrebarea a doua. Pentru a corecta situaţia, considera Berdeaev, omul trebuie să recunoască forţa care este mai superioară decât raţiunea sa înclinată spre inovaţii. El trebuie să înţeleagă că numai supunerea faţă de această putere superioară îi va permite să dezvolte în deplină măsură părţile puternice şi să conştientizeze limitele propriei naturi omeneşti. O asemenea vigoare superioară, conform viziunii lui Berdeaev, este Dumnezeul creştin.

Însă creştinismul lui Berdeaev este antropocentric. La el, locul central îl ocupă nu imaginea transcendentă a lui Dumnezeu, ci personalitatea omenească. Prin aceasta Berdeaev promovează în filosofia sa religioasă principiul *Divino-umanităţii* şi este, în acest sens, adeptul fidel al lui Dostoievski. Creştinismul lor nu se încadrează nici în creştinismul patristic, nici în cel scolastic din Evul mediu (după cum nu se încadrează) şi nici în una dintre formele lui mai târzii (fie creştinism ortodox, catolicism sau protestantism), în care s-a ramificat creştinismul, pierzându-şi unitatea. Creştinismul lui Dostoievski şi Berdeaev, care ar fi trebuit să ajute omenirii să depăşească criza de astăzi, de la sine devine creştinism transformat.

Referinţe:

1. Бердяев Н.А. Человек и машина // Путь. Май 1933.
2. Бердяев Н.А. Смысл истории. - Париж: YMCA-Press, 1969.
3. Бердяев Н.А. Царство духа и царство Кесаря // Судьба России. - Москва, 1990.
4. Nikolai Berdiaev. Destinul omului în lumea actuală. - Chişinău, 1993.

Prezentat la 15.03.2010

ABORDĂRI TEORETICO-METODOLOGICE PRIVIND DISCURSUL POLITIC

Vitalina BAHNEANU

Catedra Limba Franceză

Dans cet article l'auteur propose un ample spectre de la problématique sur la notion de discours politique à l'exemple de différentes Écoles d'analyse de discours: celle française, américaine, roumaine et russe.

Cu toate că noţiunea de „discurs" există în ştiinţă de cel puţin câteva decenii, ea totuşi nu a reuşit să obţină o delimitare distinctă, fapt ce explică multitudinea de definiţii date fenomenului. Termenul „discurs" şi-a făcut apariţia în literatura ştiinţifică în anii 70 ai sec.XX, fiind numit în cea franceză „discours", iar în cea engleză „discourse", ceea ce corespundea noţiunii de „stil funcţional", utilizate în cadrul Şcolii ruse. Motivul sinonimiei terminologice se explica doar prin specificul şcolilor naţionale, nu şi prin subiect. În timp ce în tradiţia rusească „stil funcţional" prezenta, în primul rând, atât un tip special de texte (vorbite, birocratice, gazetăreşti) cât şi sistemul lexical şi cel gramatical al fiecăruia dintre aceste texte. În tradiţia anglo-saxonă nu exista nimic asemănător, din simplul motiv că şcoala anglo-saxonă încă nu avea ca ştiinţă obiectul stilisticii. Savanţii anglo-saxoni au conceput acest subiect „netradiţional" ca o specificitate a textului. Observând acest decalaj în teoriile „terminologiei" studiate, D.Maingueneau, la rândul său, menţionează: „pentru a desemna produsul verbal, lingviştii nu dispun numai de termenul *discurs*, ei recurg, de asemenea, la enunţ, la text, care au diferite definiţii" [1, p.98].

Dacă încercăm să definim conceptul de discurs conform dicţionarelor, ne lovim de dificultatea de alegere, respectiv ne dăm bine seama că important, în acest sens, este punctul de vedere adoptat. Pentru un lingvist, bunăoară, discursul reprezintă, în sensul strict, o frază. Pentru semiotician, discursul reprezintă o realitate transfrastică. Sensul cotidian al acestui cuvânt îşi restrânge sfera la doar câteva tipuri de discurs: politic, polemic şi discurs al părinţilor.

Discursul a fost definit, în opoziţie cu fraza, în lingvistica tradiţională, ca succesiune de fraze, cu enunţul – ca unitate comunicaţională şi ca realizare individuală a limbii aparţinând unui gen discursiv specializat: romanul, articolul de ziar, codul de legi. În legătură cu acest din urmă aspect, E.Benveniste afirmă: „enunţarea presupune conversia individuală a limbii în discurs" [2, p.46].

Conform Dicţionarului explicativ al limbii române *discurs* este: 1. o expunere făcută în faţa unei adunări; cuvântare; tratare în scris a unui subiect de natură ştiinţifică sau literară. – Din fr. *discours*, lat. *discursus* – alocuţiune, cuvânt, cuvântare (englezism) *speech* (pop.) vorbă, vorbire, (înv.) voroavă, (fam. şi ir.) logos. *(În ~ul său a arătat că ...).* 2. expunere publică asupra unui subiect (de natură politică); cuvântare; expunere oratorică în faţa unui auditoriu pe o temă politică, morală etc.; cuvântare. 3. expresie verbală a gândirii; cuvântare. 4. disertaţie, tratare a unui subiect de natură ştiinţifică sau literară; expozeu, tratat [3].

În uzul curent se vorbeşte despre *discurs* pentru enunţuri solemne („prezidentul a făcut un discurs") ori peiorativ pentru cuvinte fără efect „astea-s numai vorbe" (discurs).

O strategie modernă de abordare a fenomenului discursiv în sfera politică conţine lucrarea cercetătoarei franceze C.Kerbrat-Orecchioni *Le discours politique [Discursul politic]*. Este o adevărată enciclopedie a studiului discursului politic şi vizează, începând cu problematica propusă de cercetători, tendinţele analizei expunerii oratorice, practica analizei discursului politic, unele caracteristici ale lucrărilor din domeniul dat, până la noile concepte şi terenuri ce se văd valorificate în spectrul discursului politic actual.

O contribuţie esenţială în dezbaterea ştiinţifică a subiectului legat de cuvântarea politică o au tratatele semantico-sintactice ale lui P.Seriot, inserate în monografia *Analyse du discours politique soviétique [Analiza discursului sovietic]*. În lucrarea sa, inspirată din discursurile liderilor sovietici N.Hruşciov şi L.Brejnev (Rezoluţiile Congresului XXII al PCUS şi, respectiv, Rezoluţiile Congresului XXIII al PCUS), savantul face o distincţie clară între „normele limbii" şi „normele discursului". Astfel, după P.Seriot, „limba de lemn" a politicienilor ruşi, ca un gen de „parodie la discursul ştiinţific", a devenit o metaforă simbolică atribuită „epocii discursive ruseşti" [4].

Reprezentanţii şcolii ruse consideră că discursul reprezintă un fragment al vorbirii „în acţiune" [5, p.37]. Acestea poartă o semnificaţie pentru receptor în contextul utilizat de vorbitor în anumite scopuri, circumstanţe şi într-un sens aparte.

Sintetizând pluralismul noțiunilor de discurs politic, lansăm ideea că însuşi termenul „discurs" este unul polisemantic. Fără a rezolva o problemă terminologică, s-ar putea cita cel puțin şase întrebuințări lingvistice ale acestei noțiuni: ceea ce se opune limbii; o unitate lingvistică ca dimensiune superioară frazei, un mesaj global, un enunț; un ansamblu de reguli ale unor fraze ce alcătuiesc enunțul; ceea ce se opune enunțului; orice enunț ce presupune un locutor şi un auditoriu, în care locatorul are intenția de a influența publicul. Deci, conform teoriei lui E. Benveniste, discursul este un enunț sau un ansamblu de enunțuri în situație de comunicare.

Astfel, studiul discursului este indisolubil legat de analiza următorilor factori: emițător/receptor, spațiul/timpul comunicării, intenția comunicativă a enunțătorului, tema discursului, contextul social.

Conform formulei propuse de M.Pecheux, „procesul discursiv nu are un început: discursul se bazează totdeauna pe discursul prealabil" [6, p.69]. La fel e şi în politică, unde orice discurs poate fi interpretat ca răspuns (reacție) la un enunț precedent. Pornind de la aceste două ipoteze, considerăm *discursul politic* drept *„flux neîncetat"*. Nimeni nu poate pretinde într-un discurs politic să vorbească primul, nici să aibă ultimul cuvânt [7, p.63].

Discursul este un mod de utilizare a limbii şi a limbajelor (limbaje nonverbale, specializate, diferite vocabulare) pe baza căruia un „actor" social prezintă interlocutorilor săi o interpretare a unor fapte. În măsura în care, utilizând o limbă şi anumite limbaje, producem efecte asupra interlocutorilor noştri (direcți sau indirecți), putem spune că orice act de comunicare are o dimensiune discursivă. Elaborând o cuvântare, punem în circulație anumite fapte şi, în acelaşi timp, le caracterizăm; atribuim nouă şi interlocutorilor noştri în funcție de situația în care ne aflăm; indicăm cât de mult ne implicăm în actul de comunicare şi cât de importantă este pentru noi situația în care comunicăm. „Prin discurs, redefinim situația în care evoluăm". P.Sériot (1985), analizând „discursul sovietic", că acesta este o „organizare transfrastică", care reflectă şi condițiile socioistorice de producere şi interpretare.

În aceeaşi ordine de idei, D.Roventa-Frumuşani susține că discursul trebuie conceput „în situație", ancorat într-un anumit context sociocultural, modelat de o anumită epistemă, vizând o anumită finalitate, care e dependentă de statutul (rolurile) agenților discursivi [8].

Contextul are în vedere cel puțin cinci componente: contextul verbal sau contextul, cel existențial al referințelor, acel situațional, contextul acțional al fragmentelor discursive ca acte lingvistice şi contextul psihologic al intențiilor, dorințelor şi al credințelor interlocutorilor.

În această ipostază, T.Slama-Cazacu consideră „discursul" ca o „organizare contextuală" şi este determinat atât de situațiile particulare ale interlocutorilor, ca şi de contextele generale, social-istorice [9, p.113]. Prin urmare, discursul (politic, comercial) va fi influențat de scopurile unei puteri, de ideologii etc. La rândul ei, C.Beciu susține că „discursul este un mod de utilizare a unei limbi, precum şi a altor resurse de comunicare într-o anumită situație (limbaje, vocabulare specifice, convenții de adresare, canale de comunicare, identitatea interlocutorului; este, de asemenea, un mod de organizare a faptelor pe care le comunicăm" [10, p.60].

În lucrarea sa *Discursul puterii,* C.Sălăvăstru încearcă să răspundă la două întrebări fundamentale din ştiința comunicării: „Ce este discursul politic şi care este legătura dintre discursul politic şi legitimitatea puterii?" Putem să afirmăm, cu unele rezerve, că discursul politic, ca relație dialogică, este confruntarea dintre două părți pentru influențarea celei de-a treia…Este una dintre cele mai interesante relații care se poate manifesta în ordinea discursivă" [11, p.312]. Autorul, în baza textelor lui Ion Luca Caragiale, lansează o serie de parametri ai discursului politic.

Analiza expunerii oratorice vizează nu ceea ce spune emițătorul, dar modul în care acesta o face. Cu alte cuvinte, „discursul" ar fi un comentariu despre situația în care se produce comunicarea, or acesta este o modalitate de organizare a conținutului comunicării, printr-un ansamblu de operații enunțiative, logice, tematice ş.a. Acest ansamblu permite comunicarea unui conținut suplimentar privind modul în care emițătorul evaluează într-un anumit moment, (1) ceea ce comunică; (2) poziția sa; (3) poziția interlocutorului.

Rezultă că tipologia discursurilor poate fi stabilită în funcție de tipul situației care urmează a fi comentată şi modul în care aceasta va fi efectuată. Definirea discursului în termenii de mai sus este tributară aşa-numitei concepții pragmatico-enunțiative. R.Vion clasifică principalele orientări în analiza pragmatico-enunțiativă a discursului: analizele actelor de limbaj; conversațională; argumentativă şi analiza presupoziției, implicației, implicitului (discursul ca regim de disimilare, ca ansamblu al „lucrurilor nespuse") [12, p.48].

Rolul participanților la discurs este cea mai des invocată în analiza enunțului. Potrivit lui P.Charaudeau, enunțul constă în organizarea categoriilor limbii, astfel încât să poată fi indicată poziția pe care o ocupă vorbitorul în raport cu ceea ce spune, cu interlocutorul şi cu spusele acestuia: „Altfel spus, vorbim organizându-ne discursul în funcție de propria identitate, de imaginea pe care o avem despre interlocutor şi de ceea ce a fost spus".

Aplicarea unor categorii fundamentale din pragmatică, aşa ca „poziţie", „relaţie", „strategie", „scop", „competenţă", este încă o dată dovadă că analiza discursului ţine de pragmatică. Prin urmare, expunerea oratorică satisface o serie de „reguli de recunoaştere" aşa ca: „emiţătorul este tocmai persoana legitimă pentru a comunica un anumit enunţ; situaţia în care comunicăm este legitimă şi justifică actul enunţării; receptorii vizaţi prin enunţare sunt cei legitimi în situaţia dată; limbajul în care comunicăm este legitim dacă ţinem cont de identitatea destinatarilor noştri şi de situaţia în care ne aflăm" [13, p.190].

Prin intermediul acestor relaţii, concluzionăm că discursul reprezintă o componentă a relaţiilor sociale, deoarece, pe de o parte, discursul este format de către acestea, pe de altă parte – însuşi discursul construieşte aceste relaţii. În acest sens, oricare cuvântare poate fi tratată ca o „utilizare mai specială a limbajului", ca un eveniment comunicativ („discursul este vorbirea care plonjează în viaţă". Astfel, discursul reprezintă o unitate complexă, constituită dintr-o formă de limbaj, cunoştinţe şi acţiuni, deoarece la realizarea lui participă nu numai limbajul în forma sa actuală de utilizare, dar şi factorii extralingvistici, care determină comunicarea, şi, anume, structurile mentale (cognitive), care condiţionează existenţa discursului.

În alineatele de mai sus, am prezentat diverse abordări ale noţiunii de discurs. Pentru a urmări evoluţia conceptualizării discursului, în continuare vom spicui din literatura analizată caracteristicile distincte ale principalelor şcoli de analiză de discurs.

Începând cu anii 60 ai sec.XX, în Europa au apărut numeroase curente de analiză a discursului. Pornind de la diversitatea lor, este dificil a identifica caracteristicile fundamentale ale discursului politic în ansamblu, cu atât mai mult că analiza de discurs nu are o disciplină proprie.

În linii generale, evoluarea acestui câmp eterogen se caracterizează prin poziţionarea distinctă a câteva curente marcate de conotaţii culturale. În Europa s-au manifestat mai pregnant trei şcoli de analiză de discurs politic, care mai apoi au influenţat şi celelalte câmpuri noţionale: şcoala anglo-saxonă, şcoala franceză şi şcoala germană.

Şcoala franceză de analiză de discurs (AD) îşi are începuturile în anii 60 (sec.XX), când sub influenţa structuralismului, lingvistica, marxismul şi psihanaliza s-au pronunţat în jurul unei reflecţii asupra „scriiturii". Baza lingvistică a oricărei analize de discurs nu poate să neglijeze schimbările pe care marxismul, psihanaliza şi comunismul le-au produs asupra legăturii dintre fiinţă, societate şi limbaj. Această nouă tendinţă în analiza de discurs „cuplează" optica saussuriană (1962) cu critica psihanalitică a „subiectului vorbitor" [14].

Începând cu anii 70 ai sec.XX, odată cu declinul structuralismului, devine prioritar pragmatismul. În centrul meditaţiilor se plasează problematica enunţării, adică regulile care fac ca actele de limbaj să devină fenomene de discurs. Alături de savanţii lingvişti, fenomenul discursivităţii este abordat şi de către cercetătorii din domeniul informaţional şi de comunicare. Prezintă interes sporit presupoziţiile extralingvistice. Astfel, după cum afirmă D.Maingueneau, „AD franceză se ocupă de texte produse în cadrul unor instituţii care constrâng în mod strict enunţarea, în care se cristalizează mize istorice, sociale etc., care îşi delimitează un spaţiu propriu unui discurs" [15, p.56]. Obiectul de studiu al acestei şcoli îl constituie ceea ce M. Foucault numea „formaţiuni discursive", adică „un ansamblu de reguli anonime, istorice, întotdeauna definite în timp şi în spaţiu, care s-au consolidat într-o epocă anume şi pentru o arie socială, economică, geografică sau lingvistică dată de condiţiile de exercitare a funcţiei enunţiative" [16, p.23]. O contribuţie esenţială a Şcolii franceze de analiză de discurs este acreditarea ideii că „orice mesaj este emis ori recepţionat ca „semn de gradul doi", pentru a păstra terminologia lui Simon G.". Aceasta ar însemna opunerea, odată cu sensul explicit şi implicit, semnelor de gradul unu şi doi. Cu alte cuvinte, adepţii acestei şcoli trec treptat de la comentariul „standard" al normelor sintactice şi semantice ale limbii spre *supranormă* (concept introdus de F.François), adică la totul ce vizează excesul de „a spune bine".

Vorbind de AD franceză, vom constata că „în toate studiile evocate, s-a păstrat o metodă harrisiană *lato sensu*, care a constituit ţesătura de temelie".

Analiştii francezi, spre deosebire de adepţii lui Harris, plasează analiza discursului politic sub o dominaţie externă: lexicologia sau analiza de conţinut. S-ar putea spune, în terminologia lui E.Benveniste, că lexicologia este punctul de pornire al semioticii. Unităţile pivot ale cercetărilor sunt, în majoritate, semne ce vehiculează semnificaţii „care ne par politic pertinente" [17, p.152]. B.Marcellesi decide, la rândul său, că „AD franceză va relua problema discursului politic pe un alt principiu decât cel al unei simple comparaţii a comportamentului verbelor" [18].

Referindu-ne la *Şcoala anglo-saxonă,* vom constata că noţiunea „anglo-saxonă" de discurs se inspiră din pragmatismul american şi din filosofia analitică engleză, mai exact, din teoria actelor de limbaj ale lui G.Austin (1962). Contrar AD franceze, AD americană s-a născut „fie din preocupările morfosintactice intro-

duse de Z.Harris, fie din preocupările semiotice propuse de R.Jakobson ori S.Levin. Spre deosebire de tendința enunțiativă franceză, discursul american examinează regulile care organizează interacțiunile şi conversațiile dintre actori. Punând accentul pe organizarea deictică şi polifonică a discursului, analiza conversațiilor a contribuit considerabil la evoluția pragmaticii lingvistice. Drept obiect de investigație al reprezentanților Şcolii americane ar putea fi întâlnirile dintre actori pentru soluționarea unui conflict. Întrucât tendința anglo-saxonă se caracterizează prin fundamentarea materialului empiric, ea generează numeroase studii ale problemelor de comunicare apărute în contexte instituționale diferite. Să remarcăm deci în ce constă diferența de activitate a acestor două şcoli.

Referindu-ne la diversitatea genezelor analizei de discurs, am putea constata că în cercetările efectuate savanții s-au axat, pentru început, concomitent, pe două direcții: una sintactică şi alta semantică. Divergențele teoretice dintre savanții ce tratau acest subiect au ajuns până la o confruntare a şcolilor franceze şi anglo-saxone cu riscul chiar de o dezvăluire incompatibilă a acestei noțiuni omonime pentru aceste două şcoli, pe care F.Gadet [19, p.107] o prezintă în tabelul următor:

Tabel

Analiza comparată a discursului după AD franceză şi AD anglo-saxonă

	AD franceză	AD anglo-saxonă
Tip de discurs	Scris Cadru instituțional doctrinar	Oral Conversație cotidiană ordinară
Scopul atribuit	Scopuri textuale Explicație Construcția obiectului	Scopuri comunicaționale Descriere Imanența obiectului
Metode	„Structuralism” Lingvistică şi istorie	Interacționalism psihologic şi sociologie
Originea	Lingvistică	Antropologică

Studiul anglo-saxon, inițial, punea accentul, în exclusivitate, pe proprietățile interne ale discursului: coeziunea, coerența, pertinența şi neglija legăturile interpersonale, cu atât mai mult relația sa externă cu contextul social. Adepții acestei şcoli propuneau spre analiză texte lipsite de orice încărcătură ideologică. Studiul şcolii lingvistice franceze, influențată de teoriile lui M. Bahtin, a reuşit să consolideze în pragmatică şi în lingvistică o conştiință politică şi o teorie a acțiunii sociale.

Şcoala germană de abordare a discursului politic este marcată de teoriile reprezentanților scolii de la Frankfurt: J.Habermas, M.Horkheimer, W.Reich, A.T. Wiesengrund. Autorul operei filosofice *Cunoaştere şi comunicare* [1983], J.Habermas, lansează, de fapt, o nouă teorie generală a comunicării, a eticii discursive (o reconstrucție a filosofiei morale). Filosofia lui J.Habermas este centrată pe noțiunea de „comunicare”. El distinge „acțiunea rațională în raport cu un scop” şi „acțiunea comunicativă”. „Acțiunea rațională în raport cu un scop” se desfăşoară în anumite relații, într-un cadru instituțional, raționalizarea acestui cadru poate fi realizată numai prin comunicare verbală, şi anume prin „eliberarea comunicării”. Adecvarea mijloacelor la un scop anumit este, în fond, o problemă morală (practică în sens kantian) şi politică. Dintr-o perspectivă umanistă, Habermas defineşte calea emancipării omului prin „discuția publică, liberă de orice constrângere” cu privire la problemele de interes comun. În această privință, J.Habermas se întoarce la tradiția cetății antice, la teoria politică a lui Aristotel [20, p.56].

În Germania cercetările s-au centrat, timp îndelungat, mai degrabă, pe o teorie a discursului decât pe o metodă. Teoria activității comunicaționale a lui J.Habermas a pus baza normelor comunicării. El vorbeşte despre „credibilitatea fiecărui argument” între „partenerii de discurs”. Acestea ar fi raportate normelor ori aşa-numitelor „legi de discurs” ale lui O.Ducrot, reprezentantul Şcolii franceze AD ori postulatelor comunicării lui H.P. Grice, reprezentant al Şcolii anglo-saxone de discurs. Au urmat numeroase tentative de a pune în practică teoria discursivă a acestui savant în cercetarea socială empirică. De exemplu, în ştiințele sociale, discursurile politice au fost analizate în vederea exigențelor democratice ale societății moderne. Reprezentanții şcolii în cauză înțeleg prin noțiunea de *discurs* sensul (Sinn), cultura ori interpretările (Deutungen) care susțin unitatea de ordin cultural şi social. Astfel, discursul face trimitere la erudiția culturală implicită care este stocată în documentele şi textele unei societăți. AD germană împărtăşeşte ipoteza că „tocmai discursul permite interlocutorilor să se regăsească pe un teren cultural şi interpretativ comun” [19, p.23].

Nu e vorba doar de o influență reciprocă şi de o interpătrundere de tendințe între aceste şcoli, dar şi de un teren disciplinar eterogen care face dificilă compararea analizei de discurs „franceză", „germană" ori anglo-saxonă.

În timp ce în Franța anilor '70 (sec.XX) s-a reuşit crearea şcolilor de analiză de discurs (de exemplu, cea condusă de M.Pecheux, J.Dubois, J.B. Masellesi şi alții) şi s-a propus un sistem întreg de cercetări specializate, reviste (*Langage et Société*, *Mots*, *Semen*), metode şi concepte (lexicometrie, enunțare, polifonie), colegii lor germani au utilizat instrumente nonlingvistice de lucru, aceştia fiind, preponderent filosofi, cercetători de ordin hermeneutic (M.Heidegger şi H.Ge.Gadamer) ori analitic (L.Wittgenstein) sau reprezentanți ai Şcolii de la Frankfurt (A.Karl-Otto şi J.Habermas). Adepții Şcolii germane nu privilegiază forma şi structura, ci actorii (interlocutorii), interacțiunea acestora, precum şi gândirea lor comunicațională, echivalentă pentru ei cu noțiunea de „discurs". Teoreticianul D.Busse, numai în anii 80 a sec.XX, sprijinindu-se pe semantica istorică şi situația de comunicare, pune bazele lingvisticii de discurs.

Studiile germane se apropie mai mult de cercetarea „calitativă" (interpretativă) şi sunt, relativ, distanțate de metodologiile cantitative, acestea favorizând conținutul semantic.

Şcoala germană se consideră influențată de tendințele teoretice ale reprezentanților Şcolii franceze, aşa ca M.Foucault, L.Althusser şi J.Lacan, cunoscuți pe scena internațională ca „poststructuralişti". Nu în zadar, fenomenul discursiv german utilizează sintagma „*French Theory* en Allemagne" [*teoria franceză în Germania*]. Aşa cercetători ca J.Link, H.Bublitz şi D.Rainer au introdus în Germania tradițiile Şcolii franceze de analiză de discurs. Şcoala germană se axează pe metoda calitativă şi accentuează dimensiunea simbolică a socialului, situând raportul dintre limbaj şi societate în centrul investigațiilor sociologice.

În baza analizei comparate a acestor şcoli, vom menționa că nici una dintre tradițiile de analiză nu a existat total independentă de toate celelalte. Analiza de discurs stabilită în Franța la sfârşitul anilor 60 ai sec.XX a avut o bază teoretică germană care include atât teoriile lui C.Marx, Z.Freud, cât şi o tradiție filosofică a celor trei „H": Hegel, Husserl, Heidegger, la care cugetarea asupra limbajului şi istoricului se găsesc în centrul preocupărilor. Şi o mişcare inversă este observată în practica discursivă germană de ultimă oră, care este influențată, la rândul ei, de teoria franceză AD a anilor 70 ai sec.XX, promovată, îndeosebi, de M.Foucault [20].

În concluzie, vom menționa că toate trei şcoli – franceză, anglo-saxonă şi germană, se bazează pe tradițiile gândirii vechi. La etapa actuală, analiza de discurs, prin prisma conotațiilor culturale, nu mai rămâne ataşată unui teritoriu concret, ea se structurează mai degrabă, conform unor tendințe teoretice majore, care domină cercetările asupra discursului în Europa de la anii 70 ai sec.XX încoace: „şcoala franceză", teoria discursului poststructuralist, analiza discursului critic, analiza discursului interpretativ.

Referințe:

1. Maingueneau D. L'analyse du discors: Introduction aux lecteurs de l'archive. - Paris: Hachette, 1991.
2. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale. - Paris: Gallimard, 1974.
3. DEX. Dicționarul Explicativ al limbii române. - Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1998.
4. Seriot P. Analyse du discours politique soviétique. - Paris, 1985.
5. Александрова О.В. Новый вид дискурса – новый вид языка? // Пелевинские чтения – 2003: Межвузовский сбоник научных трудов. - Калининград: Изд-во КГУ, 2004.
6. Pêcheux M. L'analyse automatique du discours. - Paris: Dunod, 1969.
7. Le Bart Ch. Le discours politique – Que sais-je? - Paris: PUF, 1998.
8. Roventa-Frumuşani D. Analiza discursului. Ipoteze şi ipostaze. - Bucureşti: Tritonic, 2005.
9. Slama-Cazacu T. Stratageme comunicaționale şi manipularea. - Iaşi: Polirom, 2000.
10. Beciu C. Politica discursivă: Practici politice într-o campanie electorală. - Iaşi: Polirom, 2000.
11. Sălăvăstru S. Discursul puterii. - Iaşi: Ed. Institutul European, 1999.
12. Vion R. La Communication verbale: Analyse et interpretation. - Paris: Hachette, 1992.
13. Charaudeau P. Grammaire de sens et de l expression. - Paris: Hachette, 1991.
14. Lacan R. Le travail et la langue. - Paris: Seuil, 1971.
15. Maingueneau D. Op.cit.
16. Foucault M. Les mots et les choses. - Paris: Gallimard, 1996.
17. L'analyse du discours // Langages, no 13 (Mars 1969).
18. Marcellesi J.B. Analyse de discours à l'entrée lexicale // Langages, nr.41. - Paris: Larousse, 1976, p.23-37.
19. Gadet F. L'analyse du discours et l'interprétation à propos de Therapeutic Discourse // DRLAV. - 1982. **-** Nr.27.
20. Habermas J. Theorie kommunikativen Handelns. - Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

Prezentat la 12.07.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

A PRAGMATIC AND METASEMIOTIC APPROACH TO ABBRIDGED LEXICAL UNITS

Dumitru MELENCIUC, Oxana CONSTANTINESCU*

Catedra Filologie Engleză
**Catedra Limbi Germanice*

Evoluţia unităţilor lexicale prescurtate, sudate şi abreviate în diferite stiluri funcţionale este tot mai des însoţită de folosirea lor metasemiotică. În contexte sofisticate, abrevierile şi, mai ales, acronimele, treptat capătă o anumită conotaţie stilistică. Denumirile organizaţiilor, instituţiilor, asociaţiilor, diferitelor programe, proiecte, întâmplător sau intenţionat, capătă forma unor cuvinte din limbă, nume de persoane celebre, denumiri de constelaţii, continente, oraşe, mişcări social-politice, zeităţi etc., care implică ideea de succes şi prosperitate. Dacă acronimul nu este suficient de atractiv, reprezentând un nume metaforic peiorativ, el ar putea diminua, într-o anumită măsură, popularitatea instituţiei respective. Caracterul subiectiv în formarea acronimelor metaforice, care exprimă conotaţii deosebite, se observă în politică, economie, ştiinţă şi activitatea socială.

The linguistic innovations in the human society are a step forward towards progress. What seems to be paradoxical today becomes reality tomorrow. All the innovations have the right to exist in case they are applied rationally in time and space and are reflected in the human activity. The capacity to create words is a natural manifestation of linguistic competence of all the speakers of the existing languages, capable in a given situation to put forward new denominations referring to new perceptions of reality, stating other appellations for segments already denominated. The speaker actualizes this capacity using different resources of lexical creation offered by the linguistic system. The language is the most mobile and the most flexible of social factors reflecting the current development of the society. The speed of linguistic innovation is extremely rapid, the new opportunities to create new lexical units in the act of communication is so impetuous, that the speaker often has to violate ingeniously the established and recognized norms, which seemed to be the pillars of the human language. In this competition the procedures of neologisation (derivation, composition, abbreviation, etc.) which follow the existing laws, the linguists observe the appearance of a new linguistic phenomenon – various abridgements in general and the acronymisation in particular, which surpass quantitatively many other classic procedures of renovation of the vocabulary of a language.

The rapid evolution of science and technology impose the creation of new notions and linguistic forms to describe them. The abundance of advertising messages, literary works, and various kinds of information is flooding the language, the speakers bravely try to single them out and distinguish their meanings, imposed by the expressivity of style and freshness of the vocabulary, attracting the information consumer, enhance his or her interest by the novelty of ideas and linguistic forms. Advertising is permanently manifesting itself as being inventive and creative, using all possible lexical innovations. At the same time modern languages are subject to two contrary tendencies: improvement of means of speech, where linguists are engaged in the standardization of the elements of word-building of a given language, supporting the ways of diversification and renovation of suggestive and emotional possibilities of language expressivity. The second tendency is the principle of discourse economy, a linguistic phenomenon which implies the reduction of linguistic units to the minimal space and time dimensions of the presented text, pragmatic exigency characteristic to modern times. Linguists have started to look for procedures that would satisfy the two exigencies of formal contraction of form and condensation of the semantic content of the language.

In some of our previous publication, concerning various abridged lexical units like shortenings, blendings, abbreviations and acronyms and their various combinations we mentioned the fact that the existing level of political and economic development requires the use of more compact lexical units to express a greater volume of information. There is constant stream of curtailed or abridged specific metalinguistic units, easy to use, having a pragmatic character, helping to express as much information in as little space and time possible. Abbreviations (including acronyms and initialisms) and many other possible compound formations of theirs, alongside shortenings and blendings, are used to codify linguistic information in order to optimize communication. The accelerating development of science and technology, economy, business, etc. brought to the creation of

hundreds of thousands of compact linguistic signs in order to cope with the huge amount of information to be communicated. Abbreviations, blendings and other abridged units have become an efficient means of stocking and communicating a considerable volume of information in a concise way without any losses. This compression of the expression plane has become extremely economical. Practically all the countries in the world have started to actively use compact units created in their countries and abroad. An impressive international vocabulary is continuously being replenished (most of the units are coming from English) in the majority of the existing languages, abbreviated and curtailed ones including, in order to improve communication.

The areas where abbreviations and shortenings are created and used in large numbers are in the fields of politics, economics, local administration, organizations, research activities, military domain, etc. Borrowings from Latin get English names of the corresponding lexemes and may be pronounced with Latin words, English words or both English and Latin depending on the functional style of the given register: e.g. (*exempli gratia*) – for example, a.m. – in formal register *ante meridiem* is used corresponding to the colloquial variant *in the morning***,** the same in the case of *p.m. – post meridiem / in the afternoon.* Many initial abbreviations are read like separate words usually named acronyms (radar, laser, NATO), some of them may be read both way (VAT: *Value added tax*) – [væt] or [vi ei ti]). Very often we find hybrids of shortenings and abbreviations: *CoSIRA* (*Council for Small Industries in Rural Areas*). *Blending or fusion*, combining two or more shortened words or mixed forms of clipped and unclipped units. Other terms used are *portmanteau word and telescoping*. In modern English the number of fusions has radically increased. For example: *smog (smoke + fog), brunch (breakfast + lunch), positron (positive + electron), and motel (motor-car + hotel), ballute* (*< balloon + parachute), dawk* (*< dove + hawk)* There are other kinds of blends where the degree of blending is less obvious (*glasphalt)* and cases where the blending is very difficult to recognize the shortened elements of the lexical units: *arcology = architectural ecology.* People get used to them and start using only the abridged variant.

Do all the abridged units possess both denotational and connotational meanings, equivalent to the original component units? Do they lose or gain anything? Thus, in English we find the Latin origin *e.g.* (exempli gratia) and its equivalent *for example*, The Latin abbreviation *e.g.* in English is a stylistic synonym of *for example.* At the first sight one could think that abbreviations are void of denotational and connotational meanings. A closer inspection of the material does not support this possible point of view. There are plenty of acronyms homonymous to the existing units. They may be intentionally chosen in order to compress information and form certain metasemiotic associations. Having analyzed the existing dictionaries we have found out that homonymy of abbreviations, and especially of acronyms, is incredibly high. Some of them have more than a hundred homonymous lexical units (see PET) and may be used to provoke positive or some other connotations. Acronyms like ***radar*** *– radio detecting and ranging;* ***laser*** *– light amplification by stimulated emission of radiation* are used now as integrated lexemes in many languages of the world. Among acronyms there are quite a number of homonyms of proper and common names. They may function as personified metaphors, sometimes producing a humorous effect or making it sound as something very important. Thus, for example: ***ICARUS*** *– Industrial Computer Applications, Retrieval and Utility Systems,* **HERMES** *– Higher Education Resource Materials: Evaluation and Services,* **EDGAR** *– Electronic Gathering, Analysis and Retrieval System (US).* We have observed that the intentional use of this or that name is found in many cases, i.e. while abbreviating a certain combination of words, some of the elements are left aside in order to have an acronym identical to a given name. See, for instance, *EDGAR*. In case of ***DAISY*** **(***1. Dairy Information System (Reading University-GB), 2. Decision-Aiding Information System (University of Pennsylvania, Wharton School of Finance and Commerce – US). DAISY(Daisy) – Druckindustrie – Abrechnungs – und Informations – System)* [2] both in English and German the letters SY do not represent two different words; they are part of the word *System.* We find many acronymic names, which do not always consist of pure initial letters. In order to get an attractive appellation the authors contribute to the creation of a desired attractive and fashionable term that would be metasemiotically charged.

The decoding of many proper noun homonymous abbreviations demonstrates the fact that they, in their turn, possess two or more homonymous meanings: ***ADAM*** *– Advanced Data Management System (MITRE Corp. – US), Aid in Design and Evaluation of Data Management (IBM-US), Automatic Data Management System (US), Automatic Document Abstracting Method (Ohio State University – US),* **EMIE** *– Education Management Information Exchange (GB), Educational Media Institute Evaluation Project.* Many acronyms have homonyms both in English and other foreign languages as well. Thus, **MIDAS** – has 11 homonyms in English and one in Polish [13].

Analysing acronyms like ORACLE, ORION, ADAM, AESOP, ARISTOTLE, AFRICA, BABILON, BEATRICE. CALLISTO. CARL, CASTLE, CLEOPATRA, LOLITA, LORA. LOUISA, MINERVA, MINERVE, OLIVIA, CLARA, PATRICIA, SAM, EROS, ESOPE, EUCLIDE, FABIUS, FRANCIS, FRED, FREDDY, COSA NOSTRA, COSMOS, PARIS, LEEDS, ODESSA , PATRIC, PATRICIA, PEAR, PEARL, PENELOPE, PLATON, POTOMAC. RAPIDS, SINBAD, SIRIUS, SMART, SOCRATE, SOCRATES; SOFIA, SOKRATES, SOKRATUS, SOLAR, MARS, ORION, ASTRA, SPARTAN, DAISY; DAVID; DAVIS, DRAGON, EARL we observe well-known names found in the Bible, World Literature and World History, Natural Sciences, etc. Most people are familiar with all these appellations and the metasemiotic impact on them would be considerable. The use of common names homonymous equivalent acronyms can also be used to achieve a certain degree of expressivity and intererst: CAR, *INTIME, INFORMAL, INFER, INCLUDE, IMPRESS, IMPACT, HOST, HEN, IDEA, GOLD.* MIDDLE, RAPID, SIMPLE, LION, TIGER, TIME, WISE, WISEDOM, EAGLE, PADRE, PAPA, KISS , JOVIAL , *LAMP* , KIWI , , MAGIC, MEDIC, MAID, MALL, MANA, MASTER, MIRACL, MIRROR, MISS, NAME, OSCAP, ANTIDOTE, ANTILOPE, ART, ATLAS, AUDIT, CAPTAIN, CORRECT, PAPA, SAFARI, SALT, FAME, MANIAC. Cf. some examples with homonyms in Romanian: COPAC, COPACEL, APA, (18 homonums), AULA [1, 12, 13].

Many acronyms and initialisms have come to the point of not just representing a combination of words they gradually developed features of independent lexical units with new global meanings. Thus, for example, LASER – well known as Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation (there also such homonymous combinations as: Learning Achievement through Saturated Educational Resources; London and South Eastern Library Region; Learning Achievement through Saturated Educational Resources; London and South) may be used as a noun, adjective, verb: to lase – print some materials by using a laser printer; a laser aircraft – an aircraft with a laser engine, laser – in the meaning of quantum/laser amplifier, etc. [1].

Double compression abbreviations is a very good example of discourse economy/saving of time, space and money. Thus, in "Acronyms and Initialisms Dictionary", Michigan, 1998 we find*: LIF – Laser Interference Filter; LFL – Laser Flash Lamp; LID – Laser Intrusion Detection; LIED –Laser Initiating Explosion Devise***.** In other dictionaries we can find some more (12): *LMI – Laser Microfilming, Inc., LVIS – Laser View data Information Service.* Thus, the acronym *laser* here is further compressed as a component part of new abbreviated lexical units [12]. More than 500 word combinations in the English technical terminology can appear in their abbreviated variants with the initial letter of *LASER* in them. In the field of lexicography we should pay special attention to the constantly changing terminology to avoid the confusion of scientific terminology in the publication of lexicographic dictionaries, regularly making a revision in order to actualize the neologisms, modifying the definitions, to respect exigency towards the proposed neologisms. We can sum up that the creation of abbreviated units and their metalanguage, the compiling of numerous dictionaries in the domain are part of continuous social and linguistic phenomenon. Their creation and existence are due to the important function they have in communication. The increased productivity of all possible abbreviations and shortenings is caused by the accelerating tempo of development of the human society and the need to express the constantly growing volume of information.

We can conclude that acronyms have been used since times immemorial, but only now we have an impressing development of the given lexical units in all the fields of activity and gradually they come into usage in all the languages of the world. The higher the level of development, more sophisticated compressed units are created and used. The evolution of acronyms in various functional styles very often is accompanied by a metasemiotic usage of the codified combination of initialisms. In various sophisticated contexts the abridged units gradually start to acquire a certain stylistic connotation. Names of institutions, organizations, etc. may be chosen in order to sound more attractive and produce a strong emotional impact on people. The name of an organization, institution, or social-political movement can bring success and prosperity or, if the acronym is not attractive enough, it may be the cause of failure. That is why the subjective character in creating new abbreviations is increasing in the fields of politics, economy and in various social life activities. That is why more and more “elegant”, “fashionable” and ”super” compressed units come into being. It is for the information of consumers that it is important to have something jovial, euphonic, recognizable in form, related to some well-known names, that would make the new appellation more superior, attractive, interesting and people would get eager to know more of the object or phenomenon in question.

Bibliography:

1. ABBYY Lingvo 10, 2004 ABBYY Software Ltd.
2. Towell Julie E., Sheppard Helen E., Acronyms and Initialisms Dictionary. - Michigan, 1987, 1998.
3. Bauer Laurie. English Word-Formation. - Cambridge University Press, 1984.
4. Bauer Laurie. English Word Formation. - Cambridge University Press, 1983.
5. Cabre Maria Teresa. Terminologie. Théorie, mйthode et applications. - Armand Colin et Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
6. Ceas Patrick A. Brachiographie et oralité. - Paris, 1990.
7. Crystal David. An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages. - London, 1992.
8. Dicţionarul explicativ al limbii române. - Bucureşti: Univers enciclopedic, 1996.
9. Grand Robert. Dictionnaire de la langue française. 8 volumes. - Paris: Robert, 2004.
10. Melenciuc Dumitru, Macarov Oxana. A Lexicographic and Social-Linguistic Study of Acronyms // Conferinţa ştiinţifică internaţională consacrată aniversării a 60-a a USM. - Chişinău: CEP USM, 2006.
11. Le Dictionnaire de la langue française. - Paris: Larousse, 1994.
12. Sawoniac Henryk. New International Dictionary of Acronyms in Library and Information Science and Related Fields. - München–London–New York–Paris: Saur, Second Edition, 1976.
13. Sawoniac Henryk, Witt Maria. New International Dictionary of Acronyms in Library and Information science and related fields. - München–London–New York–Paris: Saur, Second Edition, 1988.

Prezentat la 16.07.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

THE ADVERTISING MESSAGE: SEMIOTICS IN ACTION

Ludmila PRICEPA

Catedra Limbi Germanice

Publicitatea, o formă care domină promovarea produselor şi serviciilor din întreaga lume, se concentrează pe încercarea de a capta un public-ţintă. Agenţii de publicitate utilizează variate teme în reclamele lor pentru a comunica o idee ce prezintă interes pentru publicul-ţintă. Mesajul dorit nu ar fi posibil de realizat în cazul în care companiile nu ar folosi semiotica în publicitate. Reclamele sunt pline de semne, simboluri, coduri şi mesaje ascunse. Semiotica, ştiinţa semnelor, se concentrează pe imagini şi decodează semnificaţia acestor imagini. Deoarece agenţii de publicitate încearcă să creeze anunţuri care pot fi uşor reţinute prin imagini şi simboluri, semiotica este un factor-cheie în lumea promoţiilor. În ideea de a se apropia în mod eficient de publicul lor, companiile folosesc elementele semioticii în publicitate pentru a reprezenta mesaje ascunse şi simboluri într-un mod creativ şi interesant. Indiferent dacă publicitatea va fi sau nu utilizată pe larg în viitor, problemele de semiotică vor fi întotdeauna factorii-cheie pentru a ajuta agenţii de publicitate să construiască idei inovatoare pentru reclame.

In today's society, the promotion of products and services is a crucial factor for the success of every company. The commercials and print advertisements help the business world with sales, sponsorship and company awareness. Without advertising, a company finds it difficult to get their name into the competitive market of sales. Although many people associate advertising with the idea of promoting only a product, many industries are joining the advertising phenomena. Since companies rely so heavily upon advertisements, the ads must include essential communication skills to reach a certain target audience. In order for companies effectively to connect with their audience, they use the ideas of semiotics in their advertisements to portray hidden messages and symbols in a creative and intriguing way.

To understand why advertising relies heavily upon semiotics, there must be an understanding of the history of semiotics, and what defines semiotics. Ferdinand de Saussure was the first to introduce the ideas of semiotics in "Course in General Linguistics'. In his book, he included the two main components of semiotics: the signifier and the signified. Although Saussure founded the main idea of semiotics, philosophers believe that he only put it into other philosophers' heads. W. Keith Percival, Professor of Linguistics at the University of Kentucky, writes, "Saussure's idea of semiotics will need to be based on firmer and broader foundations" [8]. From the initial ideas of semiotics, Charles Saunders Peirce continued to study the theory. He added the idea of the icon, the index, and the symbol to the equation of the signifier and the signified. The movement of semiotics began to spread around the world with the introduction of Pierce's theories. Since semiotics has caught advertisers' attention, they use the components of the theory to produce effective ads. Semiotic criticism theory deals with the study of signs in terms of their connotative and denotative meaning. In order for a word and symbol to take form of an alternative meaning, there must be a sign. A sign is composed of the signified and the signifier. Berger believes that "a sign is a combination of a concept and a sound-image, a combination that cannot be separated" [3]. Berger explains that if the signifier or the signified is missing, a sign cannot be apparent. By definition, the signifier "refers to a meaningful form, while the signified designates the concept which that form evokes" [3].

Along with these ideas, there are three types of signs: icons, indexes, and symbols. An icon is "when there is a topological similarity between the signifier and its denotata" [4]. The icon resembles the actual meaning. An index is when "the signifier is contiguous with its signified, or is a sample of it" [4]. Lastly, a symbol is "a sign without either similarity or contiguity, but only with a conventional link between its signifier and its denotata" [4]. When dealing with symbols, multiple words may represent the same thing, people usually have to analyze the symbol in order to make an accurate meaning to their study of work.

Another popular issue of semiotic criticism theory is codes. Codes are groups of symbols that are associated with a meaning. Berger states, "these codes, or 'secret structures' in our minds, affect the way we interpret signs and symbols found in the media and the way we live" [3]. Berger explains that codes can define multiple cultures while the people in these cultures are not consciously aware of the impact codes have on their lives. All of the previously explained components of semiotics are what advertisers use in successful ads.

Although all advertising is important, the most common and widely seen advertisements are print ads. Magazines have now more than half of their pages dedicated to advertising. Agents know that consumers connect with print advertisements in a way that they cannot with any other type of promotion. With the usage of semiotics in print advertisements, ads not only portray a desired message to their audience, but they are also visually creative.

Consumers can connect with advertisements due to the usage of semiotics. When dealing with advertising, semiotics helps advertisers portray a desired meaning to their target audience. Advertisements use signs, symbols and indexes to make the ad creative and alluring for consumers. Even though most advertisements are abstract and the audience does not fully understand the desired message in accordance to the company, the symbols that advertisements use lure the audience anyways.

Advertisements use semiotics to disguise messages, yet also to captivate the audience to want to know more about the product. If a company has a good advertisement, even if the message is unclear, the audience will still want to learn more about the company because creative and symbolic ads intrigue them. Marshall Blonsky believes, "Advertisements, even print, and everything commoditized, will be produced to be splendidly seen, not read." He explains that it does not matter what the advertisement is trying to sell, and the main focus is on the visual stimuli of the advertisement [4]. Advertisers use semiotics to form advertisements to be eye appealing and though provoking. Therefore, semiotics is important in advertisements because the signs and symbols help to captivate the audience and make the audience want to know more about the product the ad is trying to sell.

Since the 1960s, advertising has been one of the main areas of research in applied semiotics. The semiotics of advertising first developed as a critical instrument for the analysis of ideological meanings in advertising messages. It soon became an interdisciplinary forum at the crossroads of marketing, communication, and consumer research.

Foundations in semiotic advertising research were first laid by Roland Barthes in "Elements of Semiology" and "Rhetoric of the Image" [1, 2]. This semiological approach is characterized by the application of principles and methods of structuralist linguistics – with concepts such as system, structure, pertinence, distinctiveness, segmentation, and combination – to the visual, verbal, and symbolic messages in advertising [2]. Barthes's main tool of investigation was the semantic dichotomy of denotation versus connotation. Since denotation is the literal or core meaning of a sign and connotation refers to secondary meanings associated with it, the theory of connotation appeared to be a most appropriate tool for the discovery of "hidden" layers of meaning in the advertising message. For Barthes, an illustrated advertisement conveys a denotational meaning in the form of a noncoded iconic message. In particular, he sees the photographic image of the product as a denotational "message without a code." At a second level of interpretation, we find connotational meanings in the form of a coded iconic or symbolic message based on our associated cultural knowledge. In advertising and in the mass media in general, the signifiers of connotative signs amalgamate into systems of connotations that form the rhetoric of advertising.

The semiotic theory of codes has been the basis of several studies of advertising. Since codes are the systems of knowledge underlying all cultural communication processes, the theory of codes has been considered as another key to deciphering the hidden messages of advertisements. Barthes first distinguished between an uncoded message, the photographic image of the "real" objects, and two coded messages: the verbal message, depending on the code of language, and the coded iconic or symbolic visual message [1].

Umberto Eco, in his "Struttura assente" , speaks of advertising codes with double registers, one verbal and one visual, and distinguishes five levels of visual codification:

1. the iconic level, similar to Barthes's uncoded iconic message;
2. the iconographic level, based on historical, cultural traditions and genre conventions;
3. the tropological level, with the visual equivalents of rhetorical figures;
4. the topic level, with the premises and topoi of argumentation; and
5. the enthymematic level, with the actual structure of the visual argumentation – that is, an incomplete syllogism that is implied by the juxtaposition of images [6].

Text-semiotic studies of advertising have been carried out in the tradition of structuralism, structural semantics, and semiolinguistics. An investigation of semantic deep structures that aims at the discovery of semantic universals in advertising is Varda Langholz-Leymore's "Hidden Myth" [7]. Her text-semiotic

approach follows Claude Lévi-Strauss's model of the structural analysis of myths and A.J. Greimas's structural semantics. According to this study, advertising is a mediator between the concrete (the product) and the abstract (the signs). The semantic characteristics of the advertisement appear as a binary structure in which an opposition between the positive properties of the advertised product and the negative properties of competing products are explicitly or implicitly contrasted. The two products and their positive/negative properties form a twofold sign of which the former are the signifiers and the latter are the signifieds. Within this twofold sign, an equivalence relation holds between the two opposed products and their two qualities. The analysis of these binary oppositions leads to the conclusion that advertising, just as myth, is concerned with finding answers to universal human problems such as those of life/death, happiness/misery, war/peace, and hate/love. These universal-themes are present with the same regularity in the deep structures of both advertising and myth, but because advertising works with simpler means, it appears as a degenerate form of myth.

Peirce's fundamental distinction between iconic, indexical, and symbolic signs has been applied fruitfully to the study of advertising. Pictorial representations of the product and its consumers, comparisons, metaphors, and other signs referring to their object by similarity belong to the domain of the icon in advertising. Symbols appear in the language, brand names, trademarks, and visual logos. In its most prototypical function, however, the advertiser's attempt to draw the consumer's attention toward the product implies an act of pointing, which as been seen as the sign type of an index.

Indexical semiosis also takes place in the subtler strategies of meaning attribution and image creation. These processes can be described as indexical-feature transfer. Instead of showing the positive features of the product iconically, which is often impossible, the product is represented in contiguity with valuable objects, film stars, or similar entities whose desirable attributes are well known. By means of this contiguity relation a semantic transfer occurs. The well-known features of the "valuable," "famous," or "desirable" object or personality become associated with the less well known commercial product. This feature transfer implies an indexical-sign relation: The features transferred to the product refer to it as an index. Most connotations with which products are associated in an advertising campaign are generated by this process of indexical semiosis.

An influential paradigm in the study of the pragmatic dimension of advertising has been Roman Jakobson's model of the six communicative functions. These functions can serve as the basis for a typology of advertising messages. In informative advertisements, the focus is on the referential function of the message. The expressive function predominates in messages representing an emotionally involved advertiser. Advertisements operating on the basis of the conative function focus on the potential consumer whom they want to persuade, advise, or invite to acts of consumption. When the phatic function predominates, the advertisement aims at creating or maintaining contact with the consumer. The metalinguistic function predominates in advertisements focusing on the name, sometimes the change of the name of a product. The poetic function focuses on the code that is used in a particularly creative way in communicating the message.

Despite the multiplicity of semiotic means and strategies, advertisements are messages with an invariant pragmatic and semantic core. No advertisement can be successful if it fails to convey the message of the product (referential core) and when it does not have some appeal to purchase it (conative core). These core messages belong to the consumer's general cognitive frame of the text genre. Even when the core messages of an advertisement are masked in the textual surface structure, the consumer will use his or her general text-pragmatic knowledge as a substitute.

Advertising is thus a text type that is interpreted by the consumer on two levels: the level of an overt or surface message and the level of a hidden message. The hidden message in this sense is not about any subliminal meaning (as described by some advertising psychologists) but about the economic realities of selling and buying. These realities are hidden only in the surface text; they are not unknown to the consumer. Reference to the economic interests of the advertiser is avoided in the surface message because it seems to be detrimental to the effects of persuasion. Therefore, a typical conflict exists between the contents of the surface and the hidden messages in advertising.

Now that there is a clear understanding of why semiotics is important in advertising, it is important to apply the ideas to real advertisements in circulation today.

Let's take for analysis the advertisement for the perfume called *Promesse* [9]. The advertisement, on first examination, is of a man and a woman who are sitting outside on a bench happily embracing each other on their wedding day. The woman is wearing a short white dress and the man is in a black tuxedo. The question

is what do two newlyweds have to do with women's perfume? Now the observer can semantically analyze the advertisement to show the true meaning.

The two people in the advertisement are a man and a woman dressed up. How can the audience know that the two have just married? One of the components discussed above is symbolism and code, both which apply to this advertisement. The woman is wearing white, which represents purity and virginity.

Women wear white on their wedding days to symbolize that they are pure and virginal and are promising themselves to the man they are to marry forever. The idea of wearing white on a women's wedding day is also a code. Not all cultures wear white on their wedding days, in the Asian culture, for example, it is custom for women to wear red on their wedding day. The woman in the ad is also holding a flower bouquet in her hands. During a wedding, it is tradition for the bride to carry a bouquet. With both of these symbols, the white dress and the flower bouquet, the audience can clearly understand that the two people in the advertisement have just married.

The words at the bottom of the advertisement read, "*Promesse, more than a fragrance, a promise…"* The word promise symbolizes that the two people in the advertisement have just promised and vowed to be faithful to each other forever, another symbol of marriage. The advertisement is trying to explain to their audience that the perfume is a pure (colour white) scent and that if a woman wears the perfume she will find a man to marry. Although the message may not be true, the advertisement through symbols and imagery shows that these two people are happy together because she wore *Promesse*.

The second advertisement strongly relies upon the use of photographic imagery. It features an advertisement for the fragrance '*Dune Pour Homme*' [5]. The advertisement uses a variety of signifiers which publicise both the identity of the brand, and an image which is in line with the ideology of the text in which it appears, which, in this case, is the youthful, glamorous Sky magazine. The advert predominately features a male model in his early to mid twenties, and he is kneeling on a sand dune. Adjacent to him is an iconic image of the product itself, which is projected as being disproportionately large. Underneath this image of the product are the words: '*Essence of Freedom*,' and together these separate components form an effective and unified message. On a simple level it is easy to deduce two obvious things. Firstly, that the subject, (the image of the man) provides a youthful element of glamour, which serves both the product and the text in which it is being advertised, and secondly, that the image of the sand dune is a physical reiteration of the product name. However, the more interesting semiotic elements of the advert exist within its notion of freedom, which is the advert's primary signified concept. The notion of freedom is 'primarily conveyed by the image of this lone man; who, in his lonesome location; seems extremely at ease, and unrestricted by normal life, thus providing a sense of liberation which is also conveyed by his loose, unorthodox, clothing. Furthermore the softly focused quality of the photography, and the advertisements colouring of gentle blues and pale browns are further signifiers which contribute to this dreamy, utopian image of liberation.

However, these images alone certainly do not convey this central signified concept, for this is only guaranteed by the inclusion of the advertisements of the statement: 'essence of freedom.' Thus, a strong relationship is allowed to be created between the 'signifiers,' (the photographic image of the protagonist and his physical environment) and the 'signified' which is the linguistically expressed 'essence of freedom.' Therefore, this stabilisation between the signifier and the signified allows for the creation of a plausible commodity code.' This code attributes basic meaning to the advert, whose conventional combination of iconic image and linguistic representation (of words and pictures) allows the recipient to receive a message, which is justified and reiterated by the relationships of resemblance at play.

As it has been seen from these two examples, the message that was designed for the audience to capture was due to the use of semantics in decoding what images and symbols mean in relation to the text of the advertisement.

Every object in an advertisement has a purpose and the audience has the capability to decode the symbols to try to uncover what the advertisement is really trying to say. Although many advertisements are corrupt by stereotypes and unethical ideas, when advertising and semiotics are put together, they work. When a person can look at an advertisement and effectively receive a message from that advertisement, semiotics has done its job.

Semiotics, the science of signs, focuses on images and decodes what the images mean. Since advertisers try to create catchy ads through images and symbols, semiotics is a key factor in the promotion world. In

order for companies effectively to connect with their audience, they use the ideas of semiotics in their advertisements to portray hidden messages and symbols in a creative and intriguing way. Whether or not print advertising will be popular in the future, no one knows, but the issues of semiotics will always be key factors in helping advertisers build new and innovative ideas for advertisements.

References:

1. Barthes R. Rhetoric of the Image. In Image-Music-Text / Translated by S. Heath, p.32-51. - London: Fontana, 1977.
2. Barthes R. Elements of Semiology / Translated by A. Lavers and C. Smith. - New York: Hill and Wang, 1967.
3. Berger Arthur Asa. Media Analysis Techniques. - Beverly Hills: Sage Publications.
4. Blonsky Marshall. On Signs / Ed. Marshall Blonsky. - Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1989.
5. Dune pour Homme. Advertisement // Sky Magazine July 1997, 47.
6. Eco U. La struttura assente. - Milan: Bompiani, 1968.
7. Langholz-Leymore V. Hidden Myth: Structure and Symbolism in Advertising. - New York: Basic Books, 1975.
8. Percival Keith. Ferdinand de Saussure and the History of Semiotics. Semiotic Themes. - Lawrence: The University of Kansas Printing Service, 1981.
9. Promesse by Cacharel Paris. Advertisement // Cosmopolitan Sept. 2006: 161.

Bibliography:

1. Bachand D. and Cossette C., eds. Images du marketing/Marketing Iconics. Special issue of Recherches sémiotiques/ Semiotic Inquiry 8.3 (1988).
2. Cortese Anthony J. Provacateur: Images of Women and Minorities in Advertising. - New York: Rowman and Little Field Publishers, Inc., 1999.
3. Forceville C. Pictorial Metaphors in Advertising. - London: Routledge, 1995.
4. Henny L., ed. The Semiotics of Advertisements. - Aachen: Rader, 1986.
5. LaRose Robert and Joseph Straubhaar. Media Now: Understanding Media, Culture, and Technology. 4th ed. - Belmont: Thomson Wadsworth, 2004.
6. Larsen H.-H. et al., eds. Marketing and Semiotics. - Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag, 1991.
7. Mick D.G. Contributions to the Semiotics of Marketing and Consumer Behaviour. In The Semiotic Web 1987, edited by T.A. Sebeok and J. Umiker-Sebeok, p.535-584. - Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.
8. Silverman Kaja. The Subject of Semiotics. - New York: Oxford University Press, 1984.
9. Stout Daniel A. Advertising. Media Now: Understanding Media, Culture, and Technology. 4th ed. - Belmont: Thomson Wadsworth, 2004.
10. Williamson J. Decoding Advertisement. - London: Marion Boyars, 1978.

Prezentat la 31.05.2010

THE SEMANTIC CHANGE OF LEXEMES IN CLOSELY AND DISTANTLY RELATED LANGUAGES

Dumitru MELENCIUC

Catedra Filologie Engleză

Evoluţia semantică depinde de factorii lingvistici şi extralingvistici. Lexemele sunt expuse unui proces continuu de modificare a structurilor semantice în dependenţă de nivelul de dezvoltare a comunităţii lingvistice date şi schimbării datorită progresului societăţii umane. Evoluţia semantică este determinată de factori lingvistici şi extralingvistici. Cauzele evoluţiei semantice sunt reprezentate de diferite schimbări economice, politice, sociale, ale modului de viaţă, de idei şi concepţii ştiinţifice ale unei comunităţi, reflectate în structurile semantice ale lexemelor. Se întreprinde o analiză diacronică şi sincronică a unor cazuri de modificare a formelor şi structurilor semantice ale unităţilor lexicale în limbile înrudite.

The factors accounting for semantic change may be roughly subdivided into two groups: extra-linguistic and linguistic causes. By extra-linguistic causes we mean various changes in the life of the speaking community: in economic and social structure, changes of ideas, scientific concepts, way of life and other spheres of human activities. Among the linguistic and extra-linguistic means of semantic change we could mention: generalization, specialization, melioration, pejoration or deterioration, metaphorical usage, etc. Confronting lexemes, taken from related languages, we try to find out elements of common origin and differences. The degree of change is greater in borrowings. The borrowed words continue to modify their semantic structures under the influence of the new extra-linguistic reality of the given linguistic community: historic conditions, traditions, culture, development of science and technology. The social-linguistic approach can be successfully used in the research of many linguistic problems connected with the evolution of languages. Thus, all the Indo-European languages originate from a common parent language. In prehistoric times the economic, political, ecological situation, the relatively low level of development of the existing society and other extra-linguistic reasons imposed the separation of population into smaller groups, migrating to other territories, in order to survive. The isolation from the original people and lack of daily communication brought to the development of new related languages. There have been cases when the invaders were assimilated by the occupied people. The Normans and Franconies occupied the Latinized territory of the present day France, and they were completely assimilated from the linguistic point of view. The Normans took over England in 1066 and gradually underwent a second linguistic assimilation (during 3 centuries) and contributed to the enrichment of the English language with many French words. Now science and technology have achieved an impressing level of development, resulting in a sophisticated system of communication. The process of globalization is practically destroying the territorial and communicational isolation, stopping the process of formation of new languages. There is a struggle in the framework of the existing languages for survival. New international communication languages have appeared. Latin had this function up to the XVIth century, and then French took over. In the second half of the XX-th century English became the first among a number of international and regional languages as French, Russian, Spanish, Chinese, Hindi, and Arabic. Some languages are getting out of usage and even become extinct. People learn prestigious languages. An international vocabulary appeared in most languages.

We would like to take an example representing a case of radiation – the growth of the number of semes of a lexical unit, within one language or across a number of languages. The English lexeme "*starve*" once meant "to die" (cf. Old English *steorfan*, Germ. *sterben* (to die), (ME. sterven of hunger), In most dialects of Engl., now it has a more restricted meaning *"to die of hunger"* though in the north of England *"He was starving"* can also mean *"He was very cold"* (i.e., "dying" of cold, rather than hunger*). To starve for love* is sometimes used as well. Let's analyze some examples taken from the rich semantic structure of the verb "sterben" in Germ. where it is used in its direct and metaphorical meanings in most combinations: *jung sterben – to die young; eines natürlichen Todes sterben – to die of natural death; an einer Krankheit sterben – to die of a desease; aus Gram sterben – to die of sorrow; durch Hand sterben – killed by sb.; starben vor Hunger – dying of hunger; er stirbt vor Durst, gib ihm zu trinken – he is dying of thirst, give him to drink* [1]; Thus, in

the most cases The Germ. *sterben* corresponds to the English "*die*" in its direct meaning. "Die of hunger" is in its direct meaning (*Hungers [vor Hunger] sterben – die of hunger*), in the second case the meaning is completely changed it is used to intensify the fact *of being very hungry.* The same intensification is observed in the examples *dying of thirst.* In both languages we observe a gradual change of meaning. In Romanian we find some equivalents for the German "sterben: ***stârv,*** *– hoit, mortăciune* (corpse, dead body) (***Sl.struvo***); [5, p.1018] ***ştirb (Sl. ştrubu), a ştirbi, stirbitură, ştirbenie, ştirbit, ştirbire;*** [5, p.1062] , ***târfă*** (damned wretch, stinker, shit, prostitute);] In Russian: ***стервенеть*** to get extremely furious, etc.: ***стерва, стервец, стервоза, стервятина***; ***стервятник*** (zool. Egyptian vulture; carrion-crow), *bombers (стервятники бомбили...); о**стерве**нелый,* ***остервенеть, остервенение, с остервенением***. [1] In Romanian and Russian the etymological equivalents are less restricted. Here you can find verbs, nouns adjectives and even adverbs (especially in Rus.) going back to the same origin as ***sterben,*** Cf. **a ştirbi, a strivi** (sl. **sutruvati**)", *a şterge* (Lat. extergere) *de pe fața pământului* in Rom. and the Rus. ***истреблять, истребление*****;** *–* ***стереть*** *с* лица земли, translated as *to raze to the ground, to wipe smb. off the face of the earth;* ***стереть*** *кого-л. в порошок – to grind smb. into dust, to make mincemeat of smb.* [1]. The multitude of equivalents in the three languages go back to a common source unit in the Indo-European parent language [7, p.188-191].

An interesting case represents the lexeme ***garbage*** (syn. *food waste, refuse, entrails, offal, trash, corrupted data* in computers), borrowed into Engl. (via Norman French) from the Italian *garbuzo*', coming from the Old Italian *garbuglio*. In Modern Italian *garbuglio* means *confusion, muddle, mess; jumble, mishmash*. In Engl. we find backformations like *garble*. Of the same origin with the It. *garbulio* are the Rom. *harababură* (variant – *arababură*) – (*disorder, noise, scuffle, scandal),* the Sp. *garbullo (1.brawl, fight, scuffle, thrashing, whipping, beating; 2.disposal dump, refuse dump, refuse tip, rubbish dump*), and the Fr. *grabuge* (*quarrel; altercation; variance; falling-out, wrangle, squabble; noise, scandal; scuffle, fight*). In Hindi the related word is ***gar-bar*** *(1.*1) *uneven* (of roads*);* 2) *disorderly, confused; twisted;* 2. *м.* 1) *disorder, confusion, mess; muddle, jumble, mishmash; chaos*; 2) *confusion, disarray (embarrassment, confusion); commotion, perturbation (panic), implication*. See also the Hindi *harba - оружие, вооружение; военное снаряжение; харба-хатхияр - оружие, вооружение; харбба м. 1) беспорядок, анархия; 2) .шум, гам. Harb* (war) sounds identical in Arabic and Turkish, in their turn they seem related to the Rom. *grabă - în grabă – in a hurry*; a *grăbi – to act quickly, to move in a hurry, to accelerate*... (cf. Bolgarian - *grabja*), Rus. *грабеж - robbery; pillage, plunder(ing), robber; burglar;* Ukranian – грабувати, грабіж. Cf. the Engl. *grab* and the Germ. *graben, Grab* [4] In Engl. *grab* has developed a rich semantic structure: *clutch, grasp, seizure; snatcher, resurrectionist, catchpoll, bumbailiff, policeman.* It also has a number of semes belonging to technical terminology: *excavator, digger, power shovel, steam shovel, earth-moving machine, scoop, dipper, ladle; bucket*. In the Germ. *Selbst sein Grab graben* we find identical meanings to the Rus. *гроб* and the Ukr. *гріб, гробу*. The Rom. *gropar (grave digger)*, the Rus. грабарить (dig out), грабарский, the Ukr. *грабарь (navvy; digger)* and *грабарувати* (dig out) are in a way identical to the Germ. *graben*. Cf. also the Rus. words *арбалет, арбитр, арбитраж, арба*. The Hindi *haraba* (a specific vehicle with high lateral sides, initially used mostly in military operations) has its equivalents in Rom. *haraba (rack waggon)*, Turk. h*arabe* and Rus. *арба (bullock-cart)*. Thus, the Hindi lexeme *araba* corresponds to the Turk. *araba (cart; wag(g)on; vehicle, conveyance; carriage, car).* In Rom. *haraba* has a relatively narrower meaning than the equivalents in Hindi, Turkish and Arabic and means a vehicle with high lateral sides to transport a large amount of load or goods. It is not surprising that most semantic structures have most of their specific semes developed in the given speaking communities. Any remnants of complete or partial coincidence of certain semes of a given lexeme are very important to be singled out from those which have developed different meanings and still having identical or recognizable forms characteristic to "false friends".

Next is an example of a lexical unit which still can be readily identified in many closely and distantly related languages: the Sanscrit *juvah*, the Avestian *jivo*, the Latin *vivo, vividus, vivus, vita*, the Engl. *life, live, alive, vivid, vivacity*, vividness, the Fr. *vivre, vie, vivant, vif*; the Italian *vivere, vivo, vivente, vita;* the Spanish *vivit, vivo, vida;* the Germ. *Leben, leben, lebendig*; the Rus. *жизнь, живой, жить, живо, живить, живительный, животворность, животное, and живость, живот, etc.* [1] and the Ukr.*: живий, живі, живлючий, живо, жваво, живість, жвависті, жівит, жівотаю живучий, etc* [8] are relatively the closest in form and meaning to the Sanscrit and Hindi variants; the Rom. *viu, (colloq. jiu), vivace, vioi, vivacitate, vivandieră, vivant, vivariu, vivieră, vifiant, vivpar, vital, vită viață, a vețui, a convețui,* etc. [5]. In Hindi we find a long list of word combinations with ***jivan*** [d ivan] (*life, existence*) in [4].

It should be mentioned that Hindi during several centuries has undergone a strong influence of the English language. Tens of thousands of words have been borrowed from English: *атам-бам - атомная бомба; адвокэт - адвокат, афсар - офицер; инкам ж. доход, приход; эяркрафт-кайрияр - авианосец; эярпорт - аэропорт. эярфорс - военно-воздушные силы, etc.* At a closer look we find in Hindi a multitude of recognizable equivalents in the European languages. Thus, the Latin *oculus - oculi*; Rom. *ochi – ochii,* Sp. - *ojos*, Germ. - *Auge,-n* (*Augenarzt*); Fr. – *œil, des yeux*, Rus. - *око-очи, очки, очкаристый, очковтирательство, околдовывать, окошко, окно, очко, окулист* [1] are related to the Hindi *akh – akşi - akşan* [4]. The Hindi – *dĭa - day, adĭa (today*) are very close in form and sound to the equivalents in Latin - *dies*, Rom., *zi – ziua* (colloq. *dziua*), *ziar, diurne, cotidian, jurnal*; Sp. - *dia* in *buenos dias*, It. - *bon giorno*, *giornata, giornale*, *cotidian, quotidianità*, Fr. - *jour, journal*, Rus.- *день, дни, дневной, дневник, журнал.* The Hindi words *ab, abi (вода), udic (водный)* have equivalents in Rom. *apă, acvatic*, *ud, udeală, umed, umiditate*; Rus.- *вода, водный*, see also: **аква**комплекс, **аква**ланг, **аква**марин; Germ.– *wasser*, Engl. – *water, humid, humidity*, aquatics, aqueous; Celtic – avon; Fr. – *eau, humide,* It. - *acqua, umidità, umidezza, umido, umidire*, Sp. – *agua, húmedo. húmido, humedad.* [1] The two variants in Hindi have equivalents in many European languages.

Let's take some examples connected with kinship terms taken from the Hindi – Russian dictionary [4]: **pardada, dada, prapitamah -** прадед по отцовской линии; **нар I**– человек, мужчина, муж; люди, народ; **нар** II м. особь мужского пола, самец; **abba, pitri, pita** – папа, отец, **nata -** родство; **natin** - внучка, **nati –** внук, nam - имя; **мадар –** мать, **мадарватан** – родина**, мадарй** - материнский**; мама -** дядя по материнской линии, **мама - 1)** мать; 2) мать, матушка (обращение); **3**) служанка**. mami -** тётка (жена брата матери [4]. Analysing the kinship terms and their translation into Rus. we single out terms close to the terms in the target language like **pardada, dada.** As we see some terms are polysemantic: **мама –** дядя, and **мама - 1)** мать; 2) мать, матушка; **mami -** тётка [4]. Kinship terms display various semantic modifications in the cognate languages. Taking the Sanskrit *pita* **(**Greek and Latin *pater***,** Gotic *fadar***)** and comparing them with the Hindi *abba, pitri, pita* we find the corresponding terms in Engl. *father, dad, daddy*, paternalism, paternal, paternity; in Russian *отец, папа*, (патернализм); the Rom. *tata, babac, (*see also *patern, paternalism, paternitate),* Sp. *padre*, paternidad, paternal; Fr. *père*, paternal, paternalisme, paternité; It. *padre, papà – papa* I (father), II (Pope) *papa*, paternale, paternita, paternalismo; Germ. – *Vater, Vati, Pater, Paternitat. Abba* is relatively identical to *papa,* the Rus. *папа*. All the rest of the variants go back to *pita*. (Cf. the Japanese *toto*, Turchic – *babashi, ata*.) Within the Romance languages there is a significant evolution from the Latin *pater*. We find it less changed in the lexeme *patriot* and its derivatives: патриот (Rus.), patriot (Rom.) patriot (Engl.) Patriot (Germ.), patriote (Fr.), patriota (It.), patriota (Sp.). Cf. some derivatives of the Hindi *pitri* (father): *pitric* – paternal, fatherly, *pitrigrih* - the house of the wife's parents, *pitrighat* – parricide, patricide, *pitritantra* – patriarchat, *pitridash, pitrinishtha, pitribhumi* - fatherland, *pitrimulak* - patriarchal, *pitrivat* -fatherly, *pitrihin* - fatherless лишившийся отца, *paitric* – paternal, fatherly, ancestral; 2) patrimonial, inherited. Analyzing all the terms above we observe very much in common and we find it easy to recognize the relation of most terms to the Sanskrit *pita*, Greek and Latin *pater*. The kinship terms usually possess semantic structures specific to different related languages, at the same time some of the meanings may still coincide. Thus, the Hindi *madar* (*madarvartan* – motherland**,** *madari* - maternal) is very close in form to the corresponding *māter* **(***mātris***)** in Latin, *mother* in Engl., *Mutter* **(**diminutive *Mutti, Mutting***)** in Germ., *мать* in Rus.. The Hindi madar is partially synonymous with *mama* **(**and *amma***),** which is polysemantic: 1) mama – Mama in Germ.**;** *mamma, mam mum, mom* (AE), *ma, mother; mama, mamma, maman* **–** Fr.**;** *mama* – Sp., *mama;* – Rom.; *mama, madre* – It.; мать, *мама***,** матушка (обращение) – in Rus.. At the same time in Hindi *mama* also means **1)** *uncle* (mother's brother) **2**) maidservant**.** *Mami - aunt* (the wife of mother's brother). Analyzing the kinship terms in Hindi we also find the lexeme *matri* – very close in form to the Latin *māter* in the meaning of mother, and used in many derivatives: *matringrih* **-** maternity hospital**,** *matritva* **-** 1) maternity, motherhood; 2) maternal obligations; *matrinishtha* **-** matriarchy**;** *matripram* – maternal love**,** etc**.** The related word *mamta* in Hindi has developed meliorative and pejorative meanings: 1) love, maternal love; 2) egoism, arrogance, self-conceit, self-importance, greed(iness), avidity; avarice, meanness. We can reiterate the fact that Hindi is distantly related to Germanic, Romance and Slavonic languages and we still find thousands and thousands of lexemes which have recognizable equivalents and homonymous discrepancies in the European languages.

A diachronic analysis proves the fact that some units can ameliorate their semantic structure in a language while preserving and developing pejorative structures in other languages. Thus, the Latin *stultus*, *stultitia* -

folly, foolishness is found in English still possessing negative meanings: *stultification –(ridiculization, derision);* Rom. *derâdere,* Rus. *высмеивание*; *stultify (ridicule, deride)* –1.*высмеивать*. 2.(jur.) *доказывать невменяемость*. In Germ. *stolz* (*mândru/гордый*) goes back to the Latin *stultitia* and has developed a meliorative semantic structure, only some pejorative semes have been detected. In Italian the original pejorative semantic structure has been preserved and further developed: *stoltezza - folly, foolishness, incapacity; absurdity. Syn: stolidezza , stolidità; stoltizia, stoltezza; stolto 1. foolish, imbecile; absurd; Syn: stolido. stolto; stolidezza (= stolidità), stoltezza, 1) Syn: stolidità, stolidezza, stolido, stolto* [1].

The Germ. **stolz (***гордый***)** corresponds to the Rom. ***mândru (proud)***, of the same origin as the Rus. ***мудрый*** **(wise)** and possessing now completely different semantic structures. The lexeme **mândru,** according to DEX, was borrowed from the Slavonic **mondru** [5]. In Modern Russian (like in other Slavonic languages) there is an extended semantic field of the lexeme **мудрый.** In **Hindi** we attest that **mad** and **mād** have the meanings of „arogance, conceit, haughtiness, content, satisfaction, pleasure, joy, dizziness". A variation of this root „**mudar**" (cf. with the Rus. **мудрый**) is widely spread: **„mudarris" – professor, teacher, madrasa – shcool.** *Madrasa* is found in many languages, including Arabic. From Arabic it was borrowed into many European languages: Engl.– **madrasa, madrasah, madrassah**; Rus. – **медресе**; It. – **madrasa,** Fr. – **madrasa, médersa**. In the Gagauz language the lexical unit **mudric (wise) is used.** Its semantic structure is close to the Russian **мудрый.** In Rom. and Rus. ***mândru*** and ***мудрый*** possess semantics fields with only some semes expressing partial pejorative meanings [3]. The word *mondru* (*proud)* is attested in Sardinian and Lithuanian. Babina-Rusu T. has analyzed the lexical-semantic field of "mândru" in Romanian and. singled out 60 terms grouped in three paradigms [2, p.150-155]. Initially ***mondru*** had only meliorative meanings, but with time it developed a considerable number of pejorative semes in Rom., Rus. and Ukr. As to the meaning of *wise, sage (înțelept, мудрый)* in Hindi we find such units as ***dana*** *– wise, clever, wise man;* ***danai*** *–wisdom.* Both words are related to ***dan*** *– gift, talent*, and ***dai*** *- gift; inheritance; money to be given away,* ***dani*** *– generous.* In Rus. we find " дань" (tribute, levy, homage) and the word combination "*дары данайцев*" (Greek gift - a gift made with the intention to deceive) [5]. Very close to the Hindi meaning is the Rom. *"danie"* explained as *"faptul de a dărui (avere, bani, donație, donator, donor,* etc.); concret: *dar*^{2} (*donație, avantaj, binefacere, har divin*, etc. [5]. In colloquial speech people use the verb *a dona*. The Latin verb *dare* (to give) corresponds to the Rom. *a da, a dărui*, It. *dare*, Sp. *dar*, Rus. *давать, дать, дарить, даровать*. In Fr. *donner, donne, donné, données, donneur, donneuse* with their corresponding semantic structures are being used. In Engl. *donate, donation, donator, donative*, have appeared under the Fr. Influence. [1] In the biblical times the word "danai" was used by Moses as an euphemism to substitute the lexeme "god". After the exodus from Egypt of the Jews they had 40 years of hard times wondering about the Sinai Peninsula and many of them started to worship other deities. God got angry and forbade them to use his name. *Danai* was used instead and in Latin it turned into *dominus/domini,* which has developed a rich thematic group in the European languages. The Latin *deus* corresponds to the Hindi *dăo* in the meaning of *god*. In Romanian we find the compound word *dumnezeu,* which goes back to the Latin *domine deus*, both elements had and still have the meaning of *god*. In Hindi there are several terms to name God. Thus, **khuda** *м.* is probably the equivalent (god, Gott), **khudai 1.** божественный, божеский; The term бог in the Slavonic languages is likely to be related to the Hindi **bhag**ta –верующий, a**bhag**ti - безбожие [1]. Relative coincidences we find in the Hindi ***plavai*** and the Russian - *плавание****;*** ***plavan*** *- наводнение; потоп; купание****;*** *плавание****.*** ***Pariplav*** *м.* 1) плавание; 2) наводнение; 3) угнетение, насилие. ***Pariplavit, pariplut*** 1) наводнённый; затопленный; 2) намоченный; мокрый. Related words could be found in other European languages: *to float, fleet* in English; *a pluti, plută, flotă, flotant* in Rom., etc. In most Romance languages they also use in the meaning of *to swim, to navigate, naval* such words as *a înota, a naviga, navă, naval (Rom.), nager, naval, nautisme (Fr.), notare, navigare, nauta, nave (It.); nadar, naval, nav, naveta (Sp.)* [1] – related to the Hindi words ***navic*** (sailor, boatman)***, navia*** (navigable), ***naiia*** [1] *(nava/nave* in Romance languages*)* - and all of them are related to the biblical name of Noah, a man who had been told by God to build an Ark to save living beings during the Great Flood. Besides the mentioned coincidences, there are meanings which have been created during the centuries by the speaking communities, but what we are interested in here is also what has remained apparently common, and what kinds of lexemes have still preserved similarity of forms and contents.

References:

1. ABBYY Lingvo 10, 2004 ABBYY Software Ltd.
2. Babin-Rusu Tatiana. Rolul analizei contextuale în studiul lexical // Studia Universitatis. Seria Studii Umanistice. - 2007. - Nr.4. - P.150-155.
3. Баскаков Н.А. (ред.). Гагаузско-русско-молдавский словарь. - Москва, 1973.
4. Бескровный В.М. (составитель). Хинди-русский словарь. - Москва, 1959.
5. Diţionarul explicativ al limbii române. - Bucureşti, 1996, p.1996.
6. Melenciuc D. Comparativistics. - Chişinău: CE USM, 2003.
7. Melenciuc D. Linguistic Units in a Process of Continuous Semantic Change // Studia Universitatis. Seria Studii Umanistice. - 2007. - Nr.4. - P.188-191.
8. Украиньско-російський словник. - Киів, 1984.

Prezentat la 27.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

LA CONTEXTIQUE: ÉPISTÉMOLOGIE ET NIVEAUX DE STRUCTURATION

Valeria VARTA, Ion GUȚU

Catedra Filologie Franceză „Grigore Cincilei"

Prezentul articol își propune să delimiteze câmpul epistemologic și funcțional al contexticii, examinată eventual ca știință despre context sau ca totalitate a situațiilor extralingvistice. Acțiunea de a vorbi și comunica, de a exprima gândurile și dorințele apare ca un proces destul de complex, în care intervin factori multipli ce se completează și se intercondiționează. Contextul se impune ca unul dintre cei mai importanți și mai problematici factori. Anume acest fapt a motivat alegerea studierii contextului, dar a fost și cauza insuficienței cercetării categoriei în cauză în limba franceză contemporană.

A coté de ses capacités essentielles comme celles de penser, sentir, aimer, l'homme a été aussi doué d'une capacité étonnante - celle de parler et de communiquer. Ce processus de parler et d'exprimer ses pensées ou ses désirs est un processus assez complexe ou interviennent multiples facteurs qui se complètent réciproquement. Parmi ces constituants le contexte est l'un des plus importants et assez problématiques. C'est pourquoi nous avons arrêté notre choix sur cette catégorie.

Plusieurs arguments s'imposent afin de mieux élucider ce sujet. Tout d'abord nous n'allons pas aborder uniquement le contexte, mais **la contextique**, ce qui se présenterait dans l'opinion de certains savants comme *la science du contexte* [1, p.25] ou *la totalité des situations extralinguistiques qui régissent la communication* [2, p.19]. Dans notre démarche nous allons prendre en compte la première acception de ce concept, étant donnée l'omniprésence du contexte dans tous les champs de la linguistique. Outre l'applicabilité dans les sciences du langage, le contexte connait une extension dans les domaines les plus variés de l'histoire, de l'informatique, de la publicité, des études bibliques, de l'art contemporain etc.

Notre recherche se contente de suivre quelques axes ou plus exactement d'envisager certaines perspectives: sémantique, textuelle, stylistique et pragmatico- interactionnelle.

Sous perspective sémantique, le contexte s'affirme comme un critère objectif de la détermination du sens des mots, car hors contexte la majorité de mots ne sont qu'une totalité de sens avec une certaine liaison entre eux, totalité reflétée dans les dictionnaires. Conformément au critère contextuel, le premier sens dans le cadre d'un article lexicographique doit être le sens le plus fréquent. Ainsi, la vision de F. Rastier résume-t-elle deux thèses à ce sujet: 1. *le sens se réalise et se concrétise dans certains contextes,* 2. *le sens du mot apparait, se constitue comme le résultat de son utilisation dans certains contextes.* Pour démontrer cette thèse, nous pouvons examiner un titre de presse du quotidien genevois «La tribune de Genève», tel «Décapité en une fraction de seconde». Outre le fait de la privation de tête et de la vitesse, cette expression ne nous renseigne pas sur les circonstances dans lesquelles elle a été émise. Pour en déceler le sens, un indice de contextualisation s'impose: l'entourage verbal et les circonstances dans lesquelles la phrase a été proférée. Le fait de connaitre la réalité internationale, plus précisément celle de la tragédie en Pologne, permet d'éclaircir le sens: c'est l'état polonais qui a été décapité. Le même phénomène, celui du contexte global peut être démontré par le titre «Berlusconi et le syndrome français». A la première vue *syndrome*, terme pris de la médecine, n'a rien à faire avec les grands dirigeants de ces deux nations si puissantes. C'est aux lecteurs d'activer les compétences encyclopédiques et pragmatiques pour en déceler correctement le sens. Du point de vue sémantique et en prenant appui sur le contexte local, on peut constater l'actualisation d'une récurrence sémique: ensembles de marques caractérisant un état. Dans la médecine ce sont les symptômes, dans la politique c'est l'état problématique du parti dirigé par Sarkozy qui semble devenir de plus en plus impopulaire lors de l'approchement de la campagne électorale: «*Comparaison n'est pas raison. Mais ces jours, il y a des similitudes troublantes entre l'Italie de Berlusconi et la France de Sarkozy. En effet, les deux hommes forts qui dirigent leur pays sans trop se soucier des institutions et des convenances sont en passe d'enregistrer un sérieux revers lors d'élections régionales* [9].

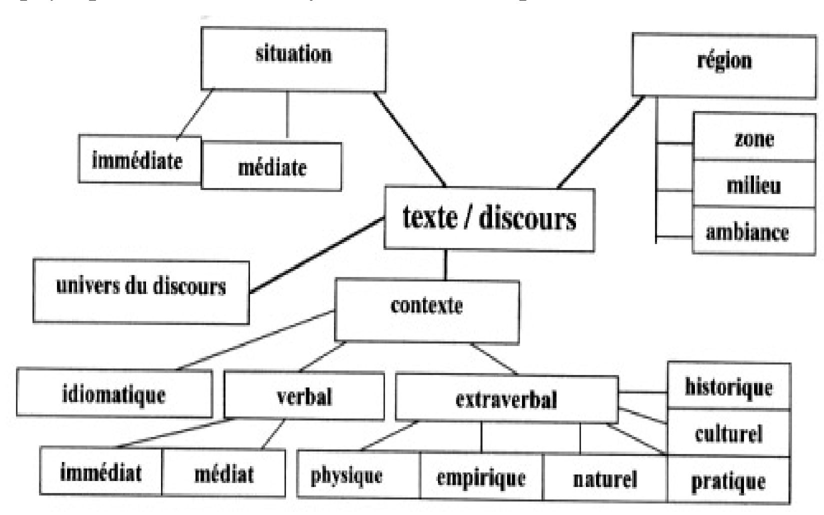
La contextique ne serait complète sans aborder le problème de la délimitation entre ***cotexte*** et ***contexte*** en s'apuyant aussi sur les visions de plusieurs savants. Le cotexte est ce qui se dessine autour du texte, comme un espace de connivence et de lisibilité, et le contexte comme environnement non-textuel. Plus exactement: «*Le cotexte s'oppose au contexte comme l'environnement textuel immédiat d'une unité discursive à son*

environnement non textuel» [3, p.25], ou bien *«Le co-texte: la portée à gauche ou à droite d'unités linguistiques comme les connecteurs argumentatifs, les organisateurs textuels et autres marqueurs de prise en charge énonciative»* [4, p.16]. Cette approche contrastive s'avère tout à fait justifiée en particulier dans le domaine de l'analyse textuelle et de la détermination de la texticité d'un discours.

Nous trouvons important de souligner aussi dans le cadre de la contextique l'importance de la perspective pragmatique sous ses divers aspects. Par exemple, le renommé linguiste genevois J. Moeschler définit la pragmatique comme *étude de l'usage du langage versus l'étude du langage* [5, p.54]. Dans le même ordre d'idées, Ch.Morris conçoit le concept de contexte comme *situation concrète où des propos sont émis ou proférés, le lieu, le temps, l'identité des locuteurs etc., tout ce que l'on a besoin de savoir pour comprendre et évaluer ce qui est dit. La pragmatique est la partie de la sémiotique qui traite l'usage des signes en contexte* [6, p.57]. Selon le linguiste G. E. Sarfati la pragmatique distinguerait différents types de contexte:

1. <u>Le contexte circonstanciel:</u> il correspond à l'environnement physique immédiat des protagonistes (espace, temps, nature et texture de la communication);
2. <u>Le contexte situationnel:</u> il coïncide avec l'environnement culturel du discours. En tant que tel, il définit des critères de validité (tel type d'expression tenue pour»normale» dans une culture s'avère indue dans une autre); il opère comme une matrice de genres en fonction des pratiques qu'il détermine;
3. <u>Le contexte interactionnel:</u> il caractérise les formes du discours et des systèmes de signes qui l'accompagnent (tours des paroles, gestes…)
4. <u>Le contexte épistémique:</u> il recouvre l'ensemble des croyances et valeurs communes aux locuteurs, soit de manière a priori (préconstruit), soit a posteriori (construit) [1, p.15].

Par ailleurs, même dans le champ de la communication, on se rend compte de l'instabilité notionnelle de ce concept. Dans la vision de R. Jakobson le contexte sert de déterminant de la fonction référentielle. Le linguiste roumain E.Coseriu propose une délimitation assez intéressante - celle des entours et distingue trois types de contexte: *le contexte idiomatique*, *le contexte verbal* et *le contexte extraverbal*. Ces trois types principaux connaissent aussi une grande variété de sous-types comme *médiat, immédiat, historique, culturel, pratique, empirique naturel, physique* et d'autres. Voyons comment se présente cette délimitation chez E. Coseriu:



Suite à l'analyse des théories contextiques, on peut faire la somme des fonctions du contexte:

- Réduire les ambigüités virtuelles
- Identifier et actualiser la signification des unités sémantiques
- Eclaircir la portée significative des séquences communicatives
- Situer dans le temps et l'espace une interaction verbale.

Egalement, parmi la grande variété des approches étudiées, nous pouvons citer les dimensions les plus saillantes des contextes:

Microcontexte - entourage linéaire immédiat dans lequel sont réalisées les relations syntagmatiques [7, p.13].

Macrocontexte - la partie du message littéraire qui précède le fait de style et lui est extérieure. L'orientation spatiale du décodage et la limite terminale du segment contextuel dépend de l'attention de la mémoire et de l'aptitude du lecteur [8, p.218].

Pour démontrer l'effet désambiguïsateur du contexte, nous devons activer certaines compétences, comme par exemple, celles envisagées par la linguiste C. Kerbrat Orecchioni:

- les compétences encyclopédiques: savoir composite sur le monde, savoir scolaire, savoir littéraire etc.

- les compétences logiques: pratique de la logique formelle, de la mise en relation, des rapports de cause à conséquence etc.

- les compétences rhétoriques et pragmatiques: connaissance des échanges culturels d'une époque donnée, problème des usages pratiques, concrets de la langue, codes culturels.

Pour voir le rôle du contexte stylistique nous avons choisi cette fois-ci un texte littéraire. Dans l'étude du contexte stylistique, M.Riffaterre en identifie deux types: micro- et macrocontexte. De cette manière, le contraste s'impose comme une marque stylistique: le micro-contexte comme source de tropes (paradoxes, antithèses, oxymores) et le macro-contexte comme générateur des unités transphrastiques. Comme corpus d'étude pour le contraste à titre de figure métalogique et également pour démontrer ses fonctions textuelles nous avons choisi le texte «Arbre de Noël» de M.Bataille [10]. En étudiant la structuration pragmatico - fonctionnelle du message proposé par l'auteur, on se rend compte que le contraste y est une dominante stylistique et qui offre une vision sur le monde. En voici le contenu: *Pascal a dix ans. Il va mourir dans trois mois. Avant Noël sur une plage resplendissante de soleil et de paix il a été frappe à mort, par les rayons maléfiques d'une bombe à hydrogène, qui s'est abîmée dans les flots à quelques mètres de la barque où il péchait avec son père.* Tel est le départ de cette poignante histoire. Dès le début nous savons qu'il n'y a rien à faire: la mort atomique ne pardonne pas. L'enfant est déjà mort, lorsque son père «un pauvre survivant» commence le récit par un cri de désespoir: *Nul n'a pleure plus loin que moi ... Nul n'a brûlé si haut que moi …* «Ce cri de désespoir» se répercute à travers tout le livre: *Nul n'a pleuré plus loin que moi mais ce fut dans l'ombre mais il n'y eut aucun témoin. Nul n'a hurlé plus haut que moi mais de ma gorge de mes mâchoires ouvertes ne sorti aucun son. Nul n'a brûlé plus fort que moi mais ce furent d'invisibles flammes.* Le contexte du contraire se réalise par l'enchainement des idées, des motifs et des thèmes contraires, même par le biais du chronotope: l'espace où se déroule l'action du roman est un espace oxymorique «le château d'Hérode». Le contexte stylistique local est représenté par différents tropes comme les paradoxes: *La chance de ma vie a été de perdre ma femme. C'est bien triste à dire, mais il en est ainsi. Je suis devenu adulte à ce moment...;* les antithèses: *Ne me laisse seul dans la nuit, tandis que tu marches au sein de la lumière;* ou bien des oxymores: *des œufs funèbres où gît la mort de l'espèce humaine.* De cette façon, on y peut remarquer quelques axes des contraires: *mort - vie; enfant – guerre; amour – haine; progrès - destruction; bonheur - souffrance; homme - règne animal; folie - sagesse.*

C'est grâce à ces axes et à la catégorie qui les génère que se réalise la texticité du récit de M. Bataille que nous avons sélecté comme corpus d'exemplification [10].

Ceci dit, la recherche nous a permis de conclure que la contextique pourrait s'affirmer comme science du contexte et que celui-ci est une catégorie omniprésente dans la linguistique, fonctionnelle et indispensable dans la plupart de ses domaines, malgré la grande variété d'approches théoriques et pratiques envisagées.

Références:

1. Sarfati G.E. Précis de pragmatique. - Paris: Armand Colin, 2005. - 128 p.
2. Black M. More About Metaphor. - New York: Cambridge University Press, 1979. - 263 p.
3. Maingueneau D., Charaudeau P. Dictionnaire d'analyse du discours. - Paris: Editions du Seuil, 2002. - 562 p.
4. Adam J.M. Le style dans la langue. - Lausanne, 2001. - 250 p.
5. Moeschler J., Auchlin A. - Introduction a la linguistique contemporaine. Paris: Armand Colin, 2000. 621p.
6. Morris M. The Pragmatic Movement in American Philosophy. - New York, 1970. - 147 p.
7. Gutu I. Semnul estetic si dimensiunea nivelurilor sale de interpretare. - Chişinau: CEP USM, 2002. - 193 p.
8. Riffaterre M. Stylistic Context. Vol.16. - Word, 1960. - 36 p.
9. La tribune de Genève, 20 masr 2010. - Geneve: BRIDEL Bernard, 2010. - 20 p.
10. Bataille M. Arbre de Noel. - Moscou: Prosveshtchenie, 1986. - 213 p.

Prezentat la 16.07.2010

DIMENSIONS SYSTÉMIQUE ET ÉNONCIATIVE DES PRONOMS PERSONNELS DU FRANÇAIS CONTEMPORAIN

Tatiana BOSÎI, Ion GUŢU

Catedra Filologie Franceză „Grigore Cincilei"

Prezentul articol este o prezentare amplă a pronumelui personal abordat atât din perspectivă sistemică (definiţie, specificităţi categoriale, tipologie), cât şi funcţională, în cadrul enunţării în sintagmatica propoziţiei şi a frazei limbii franceze. Totodată, pronumele personal poate să facă referinţă şi la coerenţa semantică a textului prin multiple valenţe substitutive, ceea ce îi imprimă un important rol nu numai la nivel de propoziţie/frază, dar şi la nivel de text. Această coerenţă semantică este realizată prin examinarea problematicii referentului în funcţie de specificul textului, raportul dintre autor, narator şi personaj ş.a.

Les pronoms sont des formes universelles qui conduisent à penser que le problème des pronoms est à la fois un problème de langage et un problème de langues, ou mieux, qu'il n'est un problème de langues que parce qu'il est d'abord un problème de langage. Plusieurs linguistes, tels J.Dubois, D.Maingueneau, P.Charaudeau, dans le débat toujours ouvert sur la nature des pronoms, ont l'habitude de considérer ces formes linguistiques comme formant une classe formelle et fonctionnelle.

Dans la tradition grammaticale, les pronoms personnels sont traités comme une partie du discours à part, hors du groupe nominal et du groupe verbal. Selon nous, ce système complet et précis des unités pronominales que la langue française contemporaine possède dévoile des particularités systémique et énonciative dont le rôle dans le fonctionnement de la langue s'avère très important. D'autre part, la variation du pronom dans le discours, la multitude des combinaisons des pronoms sur l'axe syntagmatique, les substitutions d'un pronom par l'autre dans l'acte énonciatif comportent des valeurs sémantiques et connotatives à ne pas négliger. Quand les pronoms sont vus comme morphèmes grammaticaux référentiellement «vides», ils font partie de la langue. Mais dans le cas où ils sont vus comme des signes inscrits dans une énonciation unique, ils réfèrent en marquant le fait qu'un sujet s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qui pose comme allocutaire. D'après le «Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage», l'exemple «je, hier, ici» ne prennent de valeur que par référence au temps de l'énonciation. Les variantes «je, ici» exigent que soit connu le locuteur, trouvés dans un énoncé transcrit sur un papier non-signé, ils ne permettent pas la pleine compréhension du message; «hier» demande que soit connu le temps de l'énoncé [1, p.24].

La langue est un système de signes qui sert à garder, ciseler et transmettre l'information. Cette assertion sur la langue comme système de signes n'excepte pas la situation qui concerne la nature de la communication, la possibilité d'évoluer et l'influence des facteurs extralinguistiques. La langue peut être conçue comme une modalité d'exprimer la pensée et comme un moyen qui sert à garder les pensées, voire les transmettre. D'une part, cette conception n'oblige pas de mettre un signe d'égalité entre la pensée et la langue, et, d'autre part, de les considérer comme indépendantes.

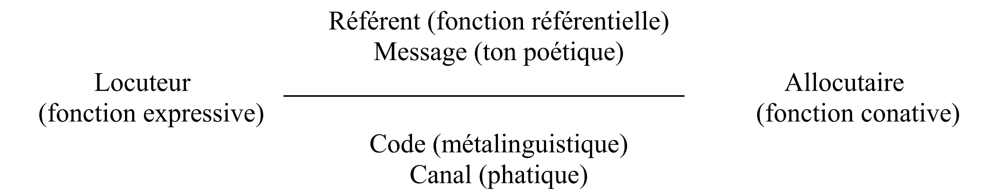
L'analyse de la relation réciproque entre la langue et la pensée, effectuée par des linguistes et des logiciens, a conduit jusqu'à l'étude des relations entre le mot et le sens, la proposition et le jugement, la proposition complexe et la pensée, mais l'objet de base est constitué par l'étude de la relation entre la proposition comme unité de la langue et le jugement comme forme de la pensée. Les philosophes et les linguistes ont conclu que chaque proposition met en évidence la pensée comme une structure achevée, le jugement peut être envisagé à l'aide d'une proposition, mais chaque proposition envisage le jugement. D'après E.Référovskaïa et A.Vassiliéva [2] l'existence du pronom est due au besoin d'effectuer les opérations logiques verbalisées auxquelles le pronom fournit des termes élémentaires tout particuliers et absolument indispensables dans le cadre de l'énonciation.

Dans le système des parties du discours, le pronom exprime une propriété spécifique des entités autonomes, liées à la conscience humaine qui suppose l'existence de deux éléments obligatoires: la conscience du monde extérieur (la réflexion des choses et de leurs liaisons) et la conscience du «moi» et de ses liaisons avec la réalité objective. Il faut mentionner que les deux éléments sont réunis dans le temps et dans l'espace («moi, ici, maintenant»), ce qui permet à l'homme de s'orienter dans le milieu où il évolue et dans sa propre personne. Le pronom reflète la conscience du «moi» (le locuteur) mais qui suppose l'existence du «toi» (l'adlocuté) et

de ce qui n'est ni «moi», ni «toi» et qui représente l'objet du discours. D'après le linguiste Emile Benveniste, l'énonciation est «la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation» [3].

Dans le cadre de l'énonciation l'accent est mis sur le locuteur. L'énonciation est établie par quelques paramètres: le moment où il parle, le code de la parole et le canal. Le locuteur et l'allocutaire peuvent en principe échanger leurs rôles. Il s'agit surtout de voir comment est imprimée dans la langue la situation fondamentale du dialogue.

Selon F.Calas et D.Charboneau [4, p.21], une énonciation, comme acte de production des unités significatives, est réalisée par un locuteur particulier dans une situation de communication précise et comprend deux protagonistes de la communication: le locutaire et l'allocutaire. Ayant la variante jakobsonienne comme base, ce processus a cette forme schématique d'actualisation:



L'émetteur est une personne qui produit un message linguistique par opposition au récepteur. Dans un acte de communication, c'est le pronom «je» qui s'adresse à un récepteur «tu». Quand on parle du narrateur, le récepteur est le lecteur. Dans cet ordre d'idées la littérature de spécialité distingue trois types de «situations narratives» romanesques:

- celle de l'auteur «omniscient»;
- celle où le narrateur est un des personnages;
- celle du récit mené (selon le point de vue d'un personnage).

Le pronom «il» reprend un tiers qui est déjà identifié par le contexte ou la situation de communication. Le pronom «il» est un pronom non-personne par opposition aux pronoms «je» et «tu». Dans le cas de la substitution, on utilise un procédé qui consiste à effacer le statut de l'interlocution exprimé par le pronom «je» ou le pronom»tu» et à traiter le locuteur ou l'interlocuteur en tiers. E.A.Référovskaïa et A.K.Vassiliéva considèrent que «le pronom exprime également les rapports existants entre les choses mêmes, mais seulement ceux qui sont orientés (de façon directe) sur le centre de la situation linguistique. Donc, un récit peut être fait à la première personne ou à la troisième personne. Dans chaque œuvre littéraire épique on a un narrateur, la présence duquel est implicite ou explicite, car la présence de la «personne» du narrateur ne peut être dans son récit, comme tout sujet de l'énonciation dans son énoncé, qu'à la première personne. En dépendance de la personne à laquelle le récit est réalisé, les savants comme F.K. Stanzel, G. Genette distinguent la narration hétérodiégétique et homodiégétique. C'est l'appartenance du narrateur au monde du récit qu'il narre. Le narrateur est homodiégétique lorsqu'il est présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte, comme par exemple la narratrice du roman «La place». Dans ce cas, s'il n'est pas un simple témoin des événements, mais le héros de son récit, il peut aussi être appelé narrateur autodiégétique. En revanche, le narrateur hétérodiégétique est absent comme personnage de l'histoire qu'il raconte, même s'il peut y faire des intrusions – comme narrateur [5, p.206].

Il est nécessaire de prendre conscience qu'un personnage n'est pas une personne, même si la conception du personnage renvoie à la conception historique de la personne. C'est un **signe littéraire** composé à l'aide de procédés plus ou moins conventionnels qui se traduisent dans des indices textuels. Au départ, ce signe est souvent vide; il se charge de sens, de valeur progressivement au fil du texte; c'est souvent seulement à la fin du roman qu'il est fixé, déterminé à la fois par des séries d'informations et de transformations ou évolutions. Le personnage représente aussi bien un type social, un caractère, une force mythique qu'une idée.

Le «je» a un statut complexe selon qu'il conduit le récit ou qu'il restitue son expérience immédiate, dans le moment précis de l'énonciation (poésie lyrique, théâtre, discours politiques etc.). Le réfèrent du «je» varie selon le genre du texte: le rapport entre l'auteur, le narrateur et le personnage sont complexes et très différents d'un genre à l'autre.

Dans la situation de récit on peut affirmer sans se tromper que «je» raconte l'histoire de «je». De telle façon, dans la situation de récit, le «je» est obligatoirement dédoublé: le récitant est actant dans l'histoire qu'il raconte, ce qui détermine l´effet de polyphonie. Dans cet ordre d'idées on peut envisager le pronom personnel «je» dans deux hypostases totalement distinctes:

- le «je» comme narrateur
- le «je» comme personnage.

Dans une autobiographie on a le «je» autobiographique. Bien loin que la distance auteur/narrateur/personnage soit exhibée, elle tend au contraire à se réduire: l'auteur se déclare narrateur et personnage de sa propre histoire, revendiquée comme telle. On ne peut pas croire à une fusion absolue des trois instances, auteur/narrateur/personnage, dans la mesure ou le mécanisme de dédoublement du pronom «je» est manifesté: le «je» écris l'histoire d'un «je» situé dans un autre temps et dans un autre espace, en tout état de cause, structurellement différent de celui qui écrit: le scripteur se réserve le droit de s'apprécier et d'apprécier les faits du passe. Les mémoires et les autobiographies font interférer le temps de l'écriture et le temps du récit.

Dans la poésie, le «je» dit lyrique est une instance composite, ou comme affirmait E. Souriau: «à la fois un poète essentiel et absolu, et aussi l'image poétisée que le poète veut donner au lecteur» [6, p.158]. D'après son étude, il faut mentionner que le pronom personnel «je» dit lyrique n'est ni une instance fictionnelle, ni une instance autobiographique, mais une construction qui résulte d'une expérience personnelle transformée en acte essentiel. De façon plus générale, dans la poésie lyrique, le scripteur construit un «je» comme une image poétisée de lui-même, distincte du «moi» de l'auteur. Le discours lyrique est nécessairement un discours figuré, un discours dialogique.

Dans le Nouveau Roman on voit que le but du romancier n'est plus de créer des personnages qui pourraient présenter la société, mais de les abolir à tout prix. Les novateurs refusent le protagoniste (personnage) traditionnel, déterminé par son statut social, son caractère physique ou moral, son appartenance sociale etc. Les Nouveaux Romanciers refusent le personnage traditionnel riche ou pauvre qui a son caractère propre, appartenant à une classe sociale déterminée. Chez les Nouveaux Romanciers nous ne rencontrons plus de personnage individualisé. Ces romanciers refusent de faire une analyse approfondie du personnage comme le fait un romancier traditionnel, en démontant le mécanisme de la conscience de son personnage. Les noms propres ne sont, la plupart du temps, que de simples supports (dans certains Nouveaux Romans les noms des personnages sont même remplacés par des initiales simples), ils utilisent les pronoms personnels pour les désigner.

Le Nouveau Roman a réduit le personnage au degré zéro: celui-ci n'a ni nom, ni famille, ni passé. Bien souvent, le personnage en question est ramené a un «je» anonyme, voire à une initiale insignifiante. L'absence d'une épaisseur sociale et physique, ou encore historique, a marqué très certainement dès les années 50 la crise d'identité dans le roman. Le Nouveau Roman refuse la notion de personnage traditionnel qui a un nom propre, des parents, une profession, des biens, un caractère et un physique particuliers. Si un tel personnage aux contours bien définis est refusé dans le Nouveau Roman, c'est sans doute lié à notre époque où l'anonymat et l'incertitude règnent en maître. Ce type de personnage au caractère bien défini est absent dans plusieurs œuvres contemporaines, parmi lesquelles «La Nausée» de Sartre, «L'étranger» de Camus, «Voyage au bout de la nuit» de Céline et d'autres. On y trouve des personnages incertains, voire peu sûrs d'eux-mêmes.

L'étude des valeurs et des relations logiques des pronoms personnels nous a permis de conclure que c'est une classe à la fois formelle et énonciative. Dans ce sens nous avons répertorié plusieurs pistes d'expression fonctionnelle et communicative des pronoms personnels et en même temps leur appartenance à des catégories grammaticales et discursives.

Les pronoms personnels, considérés comme un ensemble des signes «vides», non référentiels par rapport à la «réalité», sont toujours disponibles et deviennent «pleins» dès qu'un locuteur les assume dans chaque instance de discours. Dépourvus de référence, ils donnent une optique matérielle et ne sont pas soumis à la condition de vérité, échappant ainsi à tout acte de dénégation.

Références:

1. Maingueneau D. L'énonciation en linguistique française. - Paris: Hachette supérieur, 1998. - 127 p.
2. Référovskaia E.A., Vassiléva A.K. Cours théorique de la grammaire française: La morphologie et la syntaxe des parties du discours. I-ière partie. - Leningrad: 1972.
3. Benveniste E. Problèmes des linguistique générale. II-ieme tome. - Paris: Gallimard, 1992. - 286 p.
4. Calas F., Charboneau D. Méthode du commentaire stylistique. - Paris: éd. Nathan/HER, 2000. - 420 p.
5. Genette G. Figures III. - Paris: Collection Poétique, 1996. - 503 p.
6. Souriau E. Structure du langage poétique. - Paris: Flammarion, 1996. - 207 p.

Prezentat la 16.07.2010

CLEFT SENTENCES AS A MEANS OF EXPRESSING INTENSITY

Oxana BASHIROV

Catedra Limbi Germanice

În articolul dat este reflectată abordarea şi confruntarea multilaterală a intensităţii în limba engleză, în scopul de a releva, în linii generale, mijloacele de exprimare specifice. Modalităţile lexico-gramaticale de exprimare a intensităţii în limba engleză sunt stabilite de interesul ştiinţific şi de evidenţierea elementelor relevante într-o propoziţie. Folosirea intensificatorilor solicită utilizarea mijloacelor lingvistice, care aparţin diferitelor compartimente ale limbii – fonetica, morfologia, lexicul şi sintaxa. Intensificarea este sesizată cu ajutorul folosirii unor elemente suplimentare, cele mai uzuale vor fi menţionate în articolul de faţă.

Every language develops modes not just to share information, but to convey thoughts and ideas more forcefully. The emphasis is usually on interpretation in the fundamental pattern or movement of the viewers' eye through the phrase, [2, p.36].

Intensifiers are function words, usually original and perhaps still also adverbs, used in this role to modify or intensify a statement. They amplify the effect of a verb by using an adverb that intensifies the meaning and particularly the emotional content.

People use the intensifier to subtly suggest to the other person what emotions they should feel.

e.g. *He's too awful. He is looking awfully attractive!* [2, p.41].

The word *awful* from the first example conveys special intensity to the meaning of the whole sentence. In the second sentence the emotional words *awfully attractive* contradict the meaning of the words they formally modify.

The basic intensifier is **very** and can be used with many verbs. Other intensifiers often have the same meaning as **very** but use different forms Intensifiers include: **very, really, extremely, remarkably, fantastically, actually, clearly, definitely, indeed, plainly, simply, literally, just, at all**. etc. [1, p.13].

Their role is to emphasize the truth of the communication, as in the next example:

e.g. *I really don't know what he wants* [2, p.113].

Understanding the meaning of the intensifiers, we realize that so many individuals use intensifiers, however so few know exactly what they are. But intensifiers are not limited to intensifying alone. They can also indicate a point on the intensity scale. Emphasizers more often have a scaling effect with gradable words that are adjectives and nouns. They are mainly only attributive being adjuncts as they could not appear initially in a sentence.

Intensifying structures give the speaker the opportunity- on the basis of his consciousness, interests and assessment of his audience's state of knowledge- to direct attention to topics which he emphasizes in accordance with the process of the discourse, in the desire to ensure that the hearer is aware of their significance within the larger text.

It should be noted that focusing structures are grammatically more complex than the corresponding non focusing combinations. Prominence has been seen by many linguists as one linguistic expression of general human perceptual strategies, according to which we do not perceive at any time the totality of the component parts of an object such as a picture, but direct our attention successively to individual details, leaving the other unobserved. Verdeber R. F., for example, makes the following analogy:

"The human mind is incapable of assigning equal importance to all the data it receives from its sensory sources, probably because it is incapable of paying equal attention to all the data at once. When we look at a picture, we never perceive all its details simultaneously. There are certain parts of the picture that we notice immediately, while the rest we do not. Always in human perception there are foreground and background, figure against ground, important and non-important." [6, p.56].

The quotations above could be illustrated through an example:

"In the middle of the vestry a young boy, who was then on a visit to the college, stood rocking himself rhythmically from the tips of his toes to his heels and back again" [1, p.49].

In this example certain elements and details captured readers' attention more than others. The front position of the words *in the middle of the vestry* conveys a special importance to the place where the action occurred.

The intensification is achieved in this case by stylistic inversion. As we can notice the subject of this sentence is placed after an object because the author wanted to give a note of prominence to the place. He managed to emphasize this element, placing the construction at the beginning of the statement.

The spoken variety of language is more emotional than the written one, due mainly to the advantage that the human voice supplies. The spoken language makes ample use of intensifying words. These are interjections, adverbs and words with strong emotive meaning as swear-words and adjectives which have lost their primary meaning and only serve the purpose of intensifying the emotional charge of the utterance.

e. g. *I'd sure like to speak about her way of being* [2, p.154].

The intensifying word *sure* lost its primary meaning in this utterance and is used to express the great desire to speak about someone's way of being, giving to the whole sentence an emotional charge. Generally, the spoken language by is nature is spontaneous, momentary, fleeting. It vanishes after communicating an idea, a thought, no whether it is trivial or really important. The oral language has a considerable advantage over the written, in that the human voice comes into play. This is a powerful way of modulating the utterance, as are all kinds of gestures and the intonation or significant pauses. The intonation conveys to the word-group a prominent stress. A sentence containing exactly the same words may take on different meanings according to which words are emphasized. When we speak we can give words extra-stress making them sound stronger by pronouncing them louder and with a higher intonation. We may also make the vowel longer and make a pause before a stressed word. The conclusion is that if we want to emphasize something in our speaking we should resort to these proceedings.

The written language bears a greater volume of responsibility than its spoken counterpart. It is inevitably more diffuse and explanatory, demanding logical coherence of the ideas expressed in a context. Emphasis is reflected in printing by using italics or bold type, and writing by using capital letters or by underlying.

e.g. *This is the last opportunity* [3, p.87].

The word *last* which is bold attracts the reader's attention, emphasizing the meaning of the sentence.

We can also assign to the intensity reflected in printing the punctuation marks which are used to achieve emphasis. Some punctuation marks prompt the reader to give a word or sentence more than usual emphasis. For example, a command with a period does not evoke the same emphatic response as the same command with an exclamatory mark.

e.g. *Lord forbid!* [1, p.86].

The exclamation mark conveys to this utterance special intensity. The sentence is uttered with a higher intonation that is why the whole meaning of the sentence achieves emphasis.

A dash or colon has more emphatic force than a comma. We use a dash to set off and emphasize supplemental information or parenthetical comments. A dash is like a colon in a hurry, less formal and closer to common conversation. We can also emphasize words in certain situations by means of quotation marks.

e.g. *Dorian's "freedom" is difficult for others to "comprehend"* [1, p.65].

In this sentence the writer wanted to signal that he refers to a specific word used by Dorian.

In written English there are many grammatical opportunities for introducing clause elements into a text or for emphasizing their importance in discourse. The grammatical means available for this purpose include certain types of element order and sentence structures. Peter Erdmann instead of the term "intensifying" uses the term "focusing" in his book with the same title "Focusing and defocusing in English". He says that the term "focus" and "focusing" are used in linguistic literature to mean different things. They may, for instance refer to emphasizing of parts of sentences through stylistic and grammatical means [3, p.56].

With reference to this, Faglicht A. says: "I shall use focusing as a general term for the assignment of prominence by phonological or syntactic means" [4, p.71].

From the diversification of the grammatical elements of intensity we would like to pay a particular attention to English cleft sentences as a mean of expressing intensity. Generally, English is very rich in cleft constructions. A cleft sentence is a complex sentence in which a simple sentence is expressed using a main clause and a subordinate clause.

e.g. It was like a train going in and out of tunnels and that was like the noise of the boys eating in the refectory when you opened and closed the flaps of the ears [2, p.24].

The meaning of this cleft sentence is emphasized due to the beginning of the sentence. The emphatic element *it was* makes the sentence stronger.

We can emphasize particular words and expressions by putting everything into a kind of relative clause except the words we want to emphasize: this makes them stand out. These structures are called "cleft sentences"

by grammarians: “cleft” means “divided”. They are useful in writing because we cannot use intonation for emphasis in written language, but they are also common in speech. The next combination: *The person who/ The thing that* gives to the sentence an extra force and strength. The words to be emphasized are joined to the relative clause by *is/was* and an expression like *the person who/what, the thing that, the place where, the day when/ that, the reason why.*

We can put the words to be emphasized first or last in the sentence.

1. e.g. *Mary keeps a pig in the garden shed* [5, p.63].
2. *Mary is the person who keeps a pig in the garden shed.*
3. *The person who keeps a pig in the garden is Mary.*
4. *A pig is what Mary keeps in the garden shed.*
5. *The garden shed is the place where Mary keeps the pig.*

In the first and second example the cleft element is *the person who* and it provides attention and higher intensity to the name of the person that keeps the pig. In the second sentence the word *what* exacerbates the animal that Mary has. In the last sentence the author emphasized the fact that Mary kept the pig namely in the garden shed and not in other side.

A what-clause is normally considered to be singular, if it begins a cleft sentence it is followed by *is/was*. But a plural verb is sometime possible before a plural noun in an informal style.

e.g. *What he wants is/are some of those cakes* [2, p.45].

This sentence exists in singular form but in an informal style it is possible to appear in plural form too.

A whole sentence can be given extra emphasis by using a cleft structure with “*what*” and the verb *“happen”*.

e.g. *The car broke down*.

What happened was that the car broke down [1, p.76].

If we compare these two sentences, we can clearly see that in the second one is given extra emphasis. This accentuation was possible due to the cleft structure *what happened*.

At the beginning of a cleft sentence *“this”* and *“that”* often replace emphasized *“here”* and *“there”*.

e.g.

1. *You pay here.*
2. *This is where you pay.*
3. *We live there.*
4. That’s where we live [2, p.69].

In the second example the word *here* was replaced by *this* and in the fourth *there* was substituted by *that* for making the meaning more prominent and highlighted.

If we can move words to an unusual position, this peculiar position gives the words more importance. Words are often „fronted” for this reason. Cleft structures with *„it”* and *„what”*can be used to focus on particular parts of a sentence and give them extra importance. The term *„It Clefts”* is used in oredr to distinguish them from so-called *„Pseudo Cleft Sentences”*. Focusing *„it sentences”* are syntagms in which the determinative but unspecified *„it”*, is determined by a nominal or adverbial expression. If this is formed from a nominal group, then its naming function will be emphasized.

e.g. *In general it is the people who are bound to pay fees to state* [2, p.87].

In this type of sentence, the nominal group is predominantly definite. A second type of focusing *it* sentence occurs if the determinative it, is specified by a descriptive noun such as *idiot* or by a nominal group containing, for example, a qualifying adjective carrying the main accent.

e.g. *The person who planned this was certainly no idiot.*

It certainly was no idiot who planned this [2, p.121].

In this example the author gave an extra effect implying the cleft structure *it* followed by the determinative noun *idiot*.

In focusing it sentences, nominal and adverbial groups appear in the position after *„be”*.

e.g. *It is daily discipline which keeps him going* [2, p.43].

The adverbial group that appears in the above example after *is* shows that namely the everyday discipline helps the speaker and not something else.

From the grammatical point of view the focusing *it* sentence seems to be a complex sentence with a main and a subordinate clause. It is often stated that a copula clause *„It is daily discipline”* is followed by a restrictive realtive clause *„which keeps him going”* but this is a contentious analysis of the focusing *” it sentence”*. This type of sentence will be described grammatically as the *„complete sentence”* its focus as the *„pre-clause”*and its non-focus as the *„post-clause”*.

In addition to the focusing *„it"* sentence, there is another way of grammatically emphasizing parts of a sentence or whole sentences. This is a focusing construction introduced by a *„-wh-„* form after identifying *„be"*, nominal verbal and adverbial groups can feature, as well as nominalized clauses:

E.g. *What is needed is political stability.*

What I want is money [2, p.53].

Generative literatute refers to such sentences as: *„pseudo-cleft"* sentences or *„-wh- clefts"*. In systemic grammar they are known as *„thematic equatives"*. The main difference between the use of the focusing *„–wh-„* and the focusing *„it"* sentence in texts is that the former is primarily hearer related form of focusing whilst the later is a primarily speaker-centred one.

Focusing *„–wh-„* sentences enable the speaker to take into consideration the accessibility of his utterance for the hearer. Focusing *„it"* sentences, on the other hand allows the speaker to present objects, facts or conditions purely in accordance with the state of his consiousness. The focusing *„–wh-"* sentence allows a speaker to set up a piece of text to serve as a platform for the presentation of parts of the discourse which are concurrent state or future progress of the discourse.

After analyzing the possible grammatical modalities of expessing intensity we can mention that no matter how many means of emphasizing a speech exist, only the interlocutor could emphasize the information he considers worthy of being noticed and remembered.The intensity of a quality involves different degrees and has an evaluated character. It can be an absolute intensity or a relative one. Neither in English nor in Romanian exists an unanimous agreement in accordance with the stylistic or grammatical means which reproduce the absolute or relative intensity. In order to illustrate the unclosed material, we will analyze the next example:

e.g. *She is a very wonderful lady.*

What a wonderful young lady! [1, p.79].

These two examples are grammatically different, because in the first sentence the speaker uses an adverb in order to emphasize his speech and in the second one he used an exclamative sentence with the same purpose. Even if the ways of expressing intensity are different, the first and the second example express the same information about the respective person. It depends on the speaker's preferences while choosing a particular way of emphasizing a sentence.

Finally, we would like to mention that although the intensifiers are frequently used, they can be almost reduced from our speech. It would be a pity to do this, because by pronouncing a word or expression more loudly, by writing it in capital letters, by using „do" in an afirmative clause or introducing cleft elements in a sentence, we can give importance to what we consider to be prominent and significant.

References:

1. Alexander L.G. Longman advanced Grammar. - London,1995.
2. Allsop J. English grammar. - Bucureşti, 1996.
3. Erdmann P. Focusing and Defocusing in English. - Tubingen, 1999.
4. Faglicht A. English grammar. - London, 1998.
5. Gordon E.M., Krylova I.P. A grammar of present day. - Moscow, 1980.
6. Verdeber R.F. Challenge of effective speaking. - Bucureşti, 1996.

Bibliography:

1. Cobb T. Today's English grammar. - Bucureşti, 1994.
2. Freeman D. Grammar and writing. - London, 1981.
3. Ganshina M.A. English Grammar. - Moscow, 1964.
4. Geoffrey L.A communicative grammar of English. - London, 1993.
5. Lock G. Functional English grammar. - Cambridge, 1996.
6. Mugglestone P. A grammar practice. - London, 1995.
7. Swan M. Practional English usage. - Moscow, 1984.
8. Strong W. Composition and grammar. - New York, 1993.

Sources:

1. Fowles J. The Collector. - London, 1980.
2. Joyce J. A portrait of the artist as a young man. - London, 1978.

Prezentat la 04.05.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

DIFFERENCES AND SIMILARITIES IN ENGLISH AND POLISH DRAGON LEGENDS *THE DRAGON OF WANTLEY* AND *THE WAWEL DRAGON*

Marina CHIRNIȚCAIA

Catedra Filologie Engleză

În articolul dat se analizează etimologia cuvântului „dragon", imaginea şi simbolul dragonului în istoria şi folclorul popular. Sunt prezentate similitudinile şi deosebirile dintre legenda engleză „Dragonul din Wantley" şi legenda poloneză „Dragonul din Wawel".

People have been asking themselves questions about what dragons are for thousands of years and have not had any definitive answer yet. Maybe there is no "final" answer to the questions - maybe dragons are both part of our collective history as a figment of our imaginations and real monsters in the real world [1].

Myth and history play host to a variety of dragons [2]. In order to study dragon history archaeologists have often looked for clues in ancient folklore. It begins with all the stories about Creation, the dragons that caused the creation of Earth itself. Dragons have represented **chaos**, and lack of any kind of order".

The dragon is the great-great-grandfather of all monsters before the daemon, the vampire, the werewolf and the giant. "In the beginning, when all was dark and formless, two primal beings came into existence. One was male, the spirit of fresh water and the void, the other was female the spirit of salt water and chaos, and it was a Dragon". "It was composed of elements of dangerous creatures yet to come: it possessed the jaws of a crocodile, the teeth of a lion, the wings of a bat, the legs of a lizard, the talons of an eagle, the body of a python, the horns of a bull. The Dragon's name was Tiamat" [3].

The dragon's image has crawled across cave paintings 25,000 years old, dwarfing mammoths. It has slithered across Chinese rock art in Shanxi province 8000 years before Christ. It haunted the Sumerians and the Babylonians, was worshipped by the Aztecs and feared by the Celts. In the east a glittering rain god, in the west a flame spewing, maiden devouring monster. It is found in every culture on earth. The immortal dragon has its fangs and claws deep in the psyche of mankind. And it is still seen today [4].

As there is not a set definition of "dragon", there is no clear historical sameness [1] so the dragon comes in a dazzling array of forms. The best known in the West is the *true dragon, the heraldic dragon* or *firedrake.* This is the classic dragon: a gigantic reptile, with vast bat like wings and four legs, armed with razor teeth and claws, a head with horns or a crest, and a mighty spined tail, its main weapon was the white-hot jets of flame it gouted at its victims. These monsters were considered to be the most magical of beasts with powers such as shape-shifting, self-regeneration, and mind reading attributed to them. They were covered in impenetrable scales and had only one vulnerable spot [5].

In European folklore, a **dragon** is a serpentine legendary creature. The Latin word *draco,* as in constellation Draco, comes directly from Greek *δράκων*, (drákōn, *gazer*). The word for dragon in Germanic mythology and its descendants is *worm* (Old English: *wyrm*, Old High German: *wurm*, Old Norse: *ormr*), meaning snake or serpent. In Old English *wyrm* means "serpent", *draca* means "dragon". Finnish *lohikäärme* means directly "salmon-snake", but the word *lohi-* was originally *louhi-* meaning crags or rocks, a "mountain snake". Though a winged creature, the dragon is generally to be found in its underground lair, a cave that identifies it as an ancient creature of earth. Likely, the dragons of European and Mid Eastern mythology stem from the cult of snakes found in religions throughout the world.

English "dragon" derives from Greek *dracon*, "serpent, dragon"; the Greek word derives from Indo-European **derk-*, "to see", and may originally have meant something like "monster with the evil eye."

Though the Latin is *draco, draconis*, the word *dragon* comes from the Old Norse *draugr*, which literally means a spirit who guards the burial mound of a king. How this image of a vengeful guardian spirit is related to a fire-breathing serpent is unclear. Many others assume the word *dragon* comes from the ancient Greek verb *derkesthai*, meaning "to see", referring to the dragon's legendarily keen eyesight. In any case, the image of a dragon as a serpent-like creature was already standard at least by the 8th century when *Beowulf* was written down. Although today we associate dragons almost universally with fire, in medieval legend the creatures were often associated with water, guarding springs or living near or under water.

Dragons of Slavic mythology hold mixed temperaments towards humans. In Bulgarian, Russian, Belarusian, Ukrainian and Serbian lore, a dragon, or "змей" (Bulgarian), *zmey* (Russian), *smok* (Belarusian and Polish) *zmiy* (Ukrainian), *змај/zmaj* (Serbian) is generally an evil, four-legged beast with few if any redeeming qualities [6].

The European dragons were the major characters in stories [3]. Every time there was a natural disaster, dragons and their mischief were blamed. For instance, a river might overflow and flood a town after a huge rainfall. It was always assumed that far upstream there must be a Dragon, playing and smashing the water with his tail. Bad weather might cause a famine. So a dragon's mischief was accepted as the reason for the people's starvation. A dragon was thought to be eating the livestock with its huge appetite, or scorching the land with its fiery breath, or poisoning the wells [7].

Most often the legends show that the inhabitants of small towns had a pecking order for sacrificial feeding of dragons. A town would first feed them all of their livestock, and then start with the young maidens [3].

Dragons often laid waste to vast areas and put whole communities under siege. They were also attributed magical powers such as invisibility and self healing and the true dragon was almost impossible to kill as it his vulnerable spot was usually well hidden. This was the ultimate challenge for a folk hero or knight [4]. Knights who slayed a dragon were heroes, and any who managed to stay alive were treated like royalty. They were usually rewarded with feasts and riches [3].

According to Jacqueline Simpson, dragon stories have served three functions: to provide the hero with a worthy opponent, to explain a coat of arms or a crest with a dramatic story, and to offer explanations of material objects, place name and topographical features [8, p.135].

There is probably no more entertaining dragon tale in Britain than the ballad of *the Dragon of Wantley* [8, p.139-142] which first appeared in the 1699 edition of *Wit and Mirth*: *Or, Pills to Purge Melancholy* and was reprinted by Thomas Percy in his *Reliques of Ancient English Poetry* in 1765. The legends seems absolutely true as "…seeing how many parallels the poem has with traditional tales elsewhere, it is obvious that whoever wrote it had a sound knowledge of dragon legends and did not invent his plot out of the blue; more likely there already was a legend either at Wantley or nearby, which a clever writer versified…" [8, p.135-136].

The most famous Polish dragon is the Wawel Dragon or *Smok Wawelski*, the Dragon of Wawel Hill. It supposedly terrorized ancient Kraków and lived in caves on the Vistula river bank below the Wawel castle [9].

Below you can see the table, comparing the two legends according to some basic criteria.

Table

	The Dragon of Wantley *(The English legend)*	***The Wawel Dragon*** *(The polish legend)*
Attributes of the dragon	It was with seven heads, and fourteen eyes, two furious wings, each one upon each shoulder, with a sting in his tail, as long as a flail, long claws, and in his jaws four and forty teeth of iron, a hide as tough an any buff, which did him round environ. It is nearly of the size of the Trojan horse that held seventy men in his belly. From his nose arose a smoke.	An immense creature which body was covered with green and yellow scales, and a row of sharp thorns protruded from its back. From his paws, which in size resembled the trunks of young oak trees, grew out mighty crooked claws. Its mouth was full of huge fangs and the dragon was spitting fire and smoke. .
Emergence of the dragon	Unclear. Some say it was a witch. The others say it was or a devil.	Unclear. Some say the river current had brought it along; the others say the dragon has emerged from the very core of the earth.
Activities of the dragon	He stole and ate all sorts of cattle, three children, the trees, forests, houses, churches.	The dragon stole and ate people's animals, villagers.
Habitat of the dragon	In Yorkshire, near fair Rotherdam, on the hill's edge	Cave at the foot of the Wawel Hill in Krakow
Alarm and looking for the hero	Men, women, girls and boys heard about a strong knight, so they came to his lodging, sighing and sobbing and begged the man to slay the dragon.	An apprentice to one of the basket-makers discovered the cave and the news about the dragon spread quickly all over the area and reached the king Krak, who had a meeting with his advisors and knights. The following day three courageous knights went to dragon's dwelling but were not back. The people were warned about the danger and a reward was

		offered for killing the creature. As no one could cope with the dragon, Krak decided to fight it himself. Meanwhile, a youngster insisted on seeing him.
Status and the attributes of the hero	The hero was a furious knight More of More-Hall.	Young humble-looking fair-haired shoemaker, who invented a way to slay the dragon.
Means and ways of killing the dragon	More of More-Hall went to Sheffield to get new armour with sharp and strong spikes of steel all about, both behind and before, arms, legs, and all over, some five or six inches. He scared the people and the animals around in his look, drank six pots of ale and a quart of aqua-vitae. The knight crept down into a well, where the dragon used to drink from. When the creature came to the well, the man rose up and cried, boh, and kicked it in the mouth. The dragon cried and turned six times together, sobbing and tearing, cursing and swearing. Finally he shook his head, trembled and quaked, laid down and cried, first on one knee, then tumbled on the back, groaned, kicked and died.	The shoemaker killed a sheep, took off his skin, filled it with mixture of sulphur and tar and then nicely sewed the skin back again. When dusk had fallen, he went near the dragon's cave and put the stuffed lamb in front of it. In the morning the dragon saw the sheep, devoured it, and the sulphur which was in it started burning his insides like fire so it order to quench this painful thirst, it had gone to the river Vistula and drunk so much water that it had loudly burst and died.
Reward for killing the dragon	All the goods and a lady.	Marrying the pretty princess and receiving a half of the King's realm.

As it can be seen from the table, the English and the Polish legends are similar and represent the most important stages of encountering a problem, looking for the solution and the ways of overcoming the situation created. Both the dragons in the legend are represented as huge and terrible monsters, which spit fire and have thorns over their bodies.

It is not clear how the dragons appeared at those places. In the English legend there are more magical explanations (it was a witch, or a devil), while in the Polish one the guesses are more down-to-earth (it was brought down by the river, or it appeared from the earth). Both the dragons live away from the people though not very far. One lives on the hill, the other one in a cave, which proves the idea that dragons in both cultures were thought to be creatures of earth.

In the ***The Dragon of Wantley*** the villagers knew the person they could address to protect them, it was a furious knight and they implored him to save them, while in ***The Wawel Dragon*** the hero was not known and it was necessary to find a brave man to fight it 4. And it turned out to be a youngster from the commons. In both legends we can see that the heroes realizing that they couldn't fight the dragon physically, have gone apart form the traditional ways of killing the beast and chose to use their wit, which was the best solution.

The ways of dealing with the creature are a little different. In the ***The Dragon of Wantley*** the hero meets the beast face to face, scaring him and beating, while in ***The Wawel Dragon*** the hero doesn't have any direct contact with it. So, in the first legend the dragon sees his enemy and dies because of hitting, while in the second one it has an indirect contact with the hero through the sheep full of sulphur and bursts because of drinking too much water to quench his thirst. Both the heroes get the reward for saving the people and the community. The moral of the legends is that it is not the strength that always wins, bit the wit.

Legends about dragons may vary from culture to culture, from nation to nation. Concerning the English dragon legend ***The Dragon of Wantley*** and the Polish dragon legend ***The Wawel Dragon***, both similarities and differences can be found and explained, bearing in mind cultural differences and background of the folklore of these two countries. However, no one explanation is likely to hold the key to the riddle of the dragon itself. Dragon lore is a rich tapestry with many finely woven strands, which has always been with us throughout recorded history and back into the pre-historic times and it is likely to remain no mater what changes might come.

References:

1. http://www.theserenedragon.net/origins.html
2. http://www.theserenedragon.net/Types/types.html
3. http://www.fairies-tales-art.com/Dragon-History.html.
4. http://www.mysteriousbritain.co.uk/england/legends/british-dragon-gazetteer.html
5. http://www.cryptomundo.com/cryptozoo-news/brit-drag/
6. http://en.wikipedia.org/wiki/European_dragona
7. http://www.fairies-tales-art.com/British-Dragons.html
8. Folk-tales of the British Isles. Ed. by Kevin Crossley-Holland. - London: Faber and Faber, 1985, p.135.
9. Basiura E. Legendary Cracow – tales known and unknown. - Cracow: Storyteller, 1998, p.17-21.

Prezentat la 03.05.2010

THE IMPORTANCE OF THE POSITIVE MOOD IN REACHING THE GOALS

Lidia COJOCARU

Catedra Limbi Germanice

În acest articol autoarea tratează cu minuțiozitate rolul bunei dispoziții în atingerea scopului propus şi în menținerea unui stil de viață sănătos. Sunt descrise şi metodele care pot fi urmate pentru a deveni pozitiv şi a te simți fericit.

Sunt diverşi factorii care determină apariția acestui sentiment. Factorul genetic este cel care nu depinde de propriul individ, ci de părinți, după care se evidențiază: nivelul psihologic, stilul de viață, precum şi modul individual caracteristic fiecăruia, de a percepe fenomenele vieții atât cele pozitive, cât şi cele negative.

Fericirea reprezintă sensul şi scopul vieții, spre care tinde întreaga umanitate. Un caracter cumpătat înzestrat cu nuanțe optimiste, va contribui la perceperea acestui sentiment şi la un echilibru interior satisfăcător.

Everyone tends to be happy, but sometimes people are too much concerned about their future and they become anxious and frustrated. Our window for opportunity is open only briefly before we return to routine. We can take this chance to transform our anxieties about the future into strengths. We each have the potential to grow in optimism and confidence – not a blind confidence, but one grounded in reality. For every one of us, there are sound reasons to believe in ourselves and our future.

Why are we afraid of the future? We are cowed and weakened by anxiety because we can hear that we can die of swine flu or it is the end of the world. But when we look at all the times that media have screamed red alert, and nothing has happened. Psychotherapist, Sue Cowan-Jensen, reveals how to learn to face the future without fear. She states: "Nostalgia for the past feeds in to our fear of the future..." [15, p.20]. But if you look for evidence that the past was so much better, it is not always true. We need to allow for possibilities, offered by future. A.Neculau says: "Because we don't know what is going to happen, many things can happen, but that is a problem too, because we like certainties..." [1, p.48]. So, we tend to project certainties rather than allowing things to be open and the certainties we know are those of the past- we project our past into the future. That can be a problem, because people don't project past successes- they are more likely to project past anxieties. D.Willem states; "We are afraid of being hopeful and joyful, because we tend to believe that if we are pessimistic, we will not be disappointed. We tell ourselves good things can't possibly happen to us because we don't deserve them" [5, p.2]. Usually, we tend to discount what we have achieved, although we must be doing something right. It is important to name the fears and the anxieties. Then it is necessary to identify times when this has not happened. A.Cosmovici gives the following advice: "Look at the list of your fears and think, what would you say to a friend who is in your position now. Encouraging yourself, you will succeed better...'' [2, p.84]. One more important thing is to know how to be able to build faith in future. What we know is not always the safest or the best thing. Living cautiously doesn't always keep us safest. Sue Cowan-Jensen mentions: "The price you are paying for safety is too high – you are usually demoralised and demotivated. The situation you are in can be safe, but is it really what you want…..." [15, p.22]. We have a belief that pessimism keeps us safer than optimism, but that is faulty: optimism gives more resources: "...you risk disappointment, but you feel better, you have more energy, you see more opportunities" [15, p.23].

Anticipatory pleasure is one of the most underrated and under examined emotions, it allows us to abandon the everyday banality and reveal in a perfect future, seeing the most unlikely possibilities in our mind's eye. Recently, researchers found just anticipating mirthful laughter boosts health-protecting hormones and reduce stress. Another study, led by the National University of Singapore, found prize-winners prefers the anticipation of wondering what they will win, rather than finding out immediately. But is anticipation becoming a lost art? Paul Rosin, professor of psychology at the University of Pennsylvania says: "We are reducing anticipatory pleasure by allowing people gratification very easily. If you are used to snapping your fingers and getting what you want, you will have problems when you face something that takes hard work" [13, p.36]. But if we spend too long putting off pleasure, it can lead to over-anticipation, which inevitably ends in disappointment. According to Fred Bryant and Joseph Veroff, authors of "Savoring", the way to prevent anticipation spoiling the ultimate experience is to "forget expectations once the event occurs" [9, p.66]. If we make direct comparisons between previous hopes and the present reality, we increase the chance of feeling

worse if the experience doesn't live up to our vision. Finding pleasure in the "before" is not just about optimism, it is a key part of motivation and it also requires a vivid imagination. "People who can anticipate things more easily are those who can conjure very detailed images of the experience," says David Grad [6. p.12].

The wide spread expression "Don't worry. Be happy." encourages us to enjoy every moment we live, but not everyone can do this because in our instant gratification culture, moments of genuine expectation are few and far between. Laura Bond, an American psychotherapist, trying to help people to be happy, reveals the following tips:

1. "Remember the past"; recalling past pleasures can enhance anticipation and this makes people to be more likely to look forward to the experience and to improve many things.

2. "Talk about it". Numerous psychological studies show that if we can verbally articulate what we like about something, it increases our appreciation of it. If people can describe in detail what they are looking forward to, they are more likely to enjoy the actual experience.

3. "Be open to rewards». There are potential rewards within the most mundane experiences and some people are much better at spotting those benefits than others. We must realize that we can motivate ourselves and those people who are responsive to rewards in the environment generally experience more anticipatory pleasure.

4. "Don't over-plan.' There is a difference between planning and savoring" If we are forever focusing on future consequences, it is difficult to build an appetite for a future experience", says Doise Willem [5, p.46]. It is very good to plan everyday around a positive formula: ("I will approach every situation with a calm mindset" or "I will allow myself small indulgences.")

We all have the power to view our lives in a more positive way and this means, according to Flavia Mazelin Salvi , "...making the best of our relationships.." [10, p.39]. Approaching life in a consciously positive way isn't the same as cocooning ourselves in an idealistic bubble, but it means deciding not to let ourselves be contaminated by negativism. This, in turn, will immeasurably improve our relationships. Our identity, our sense of who we are, is constructed in the context of our relationships with other people. Dominique Picard says: "The more honest and balanced our relationships, the better we function" [7, p.8]. She recommends the following:

1. "Making sure we give as much we receive" [7, p.8], this can mean time, compliments, attention, gifts, etc. This level of equality protects us from the negative effects of dependence and domination.

2. "Accepting that we are all separate people" [7, p.8]. Many of life's conflicts stem from our need to shape one another according to our own values, so that we feel in control. Accepting differences or separateness allows us to feel positive about what we can not change.

3. "Communicating what we feel, so that we don't send ambivalent or contradictory messages" [7, p.9]. This includes only offering to help when we really want to – without thinking that he owes you, once it is done.

If we compare different experts' opinions, we can notice a relevant distinction between philosophers and psychologists. For example, Jean-Paul Sartre's advice is "...to live without hope. "He considered that gloomy and dark tone represents "an intellectual pose". Sartre's advice finds some echo in that of the ancient Stoics. They caution us to be ready for whatever setbacks might come. Marcus Aurelius said: "Remember that our efforts are subject to circumstances, but being ready for the worst is actually what equips us to do our best." So, according to these theories, faith in the future or in ourselves is blind if it does not take into account what might go wrong, but if we are ready to face problems and failures, we are ready to face everything and can stride forward with justified confidence. Although, modern psychologists have another point of view: they think that hope and optimism are very good for us. Claudia Hammond states: "More hopeful people are more popular, healthier, live longer and are more likely to succeed" [4, p.15]. At the same time, they agree that sometimes we should worry about the future. In fact, bad times bring their own beneficial side effects: - psychologists have found that even negative events can increase our level of hope: challenging situations improve our resilience and this resilience helps us through the hardest situations. If stress is manageable, it is possible to come through it as a stronger person: times of uncertainty can also lead us to think about where we really find meaning in life.

At the University of Illinois Urbana Champaign the researchers are gathering evidence of the importance of the Psychological Wealth in addition to Financial Wealth in dealing with stress successfully. They say: "Wealth really means having what you need, and money gives only one part of what we need" [3, p.2].

Psychologists also have found that being highly materialistic affects happiness and those who are most concerned about money and possessions are less happy. Using money to pay for something cultural, social or experiential brings more happiness than buying things. Eating out or buying theatre tickets is better spent than on things, such as new tech toy or clothing and the experiential purchase provides greater happiness.

"Happiness is the meaning and the purpose of life, the whole aim and end of human existence" [8, p.68]. Health, beauty, money and power are valued only because we expect that they will make us happy. People are happy when they are making mental or physical efforts that engage them in a challenging activity that requires skill, an activity that isn't too easy (which would get boring) or too difficult (which would cause anxiety and frustration), an activity for which you have clear goals and receive clear feedback, and one for which your skills can continue to improve, allowing you to grow as a person. According to M .Christopher : " …the best moments in our lives are not the passive, receptive, relaxing times , although such experiences can also be enjoyable – the best moments usually occur when a person's body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile" [11, p.25]. During activities such as these, you achieve a state of what M.Christopher calls "flow", a state in which your attention is totally absorbed by what you're doing and there is no room in your consciousness for fear or worry. In fact, you become completely unselfconscious for not caring about your appearance or what others think of you. You are so focused on the task at hand that you even lose your sense of time. Struggling to overcome challenges, and then overcoming them, is what people find to be the most enjoyable times in their lives. People typically feel strong, alert, in effortless control, unselfconscious, and at the peak of their abilities, they relinquish their sense of self while engaged in flow-producing activities, when their sense of self returns they realize that they've been enriched that their skills have grown and so they have sense of achievement.

Any activity that requires energy, can be focused upon, and is challenging can create flow. The list of such activities is endless and includes reading, writing, performing, playing sports, learning, playing chess, engaging in stimulating conversation, dancing, and so on. Let's use tennis as a specific example. It is challenging, but not impossible, offers clear goals, immediate feedback and the chance to improve. While playing you can feel good about your mastery of the game, and you're so absorbed you have no time to worry about different things. Surgeons are in flow during surgery and shop sellers are in flow when they are artfully closing a sale. In many ways, flow is the opposite of boredom and anxiety.

The researchers, from the University of Virginia, the University of Illinois and Michigan State University, looked at data from the World Values Survey, a large-scale analysis of economic, social, political and religious influences around the world. They analyzed the behaviours and the attitudes of 193 undergraduate students at Illinois. Their findings, which appear in the December 2007 "Perspectives on Psychological Science", challenge the common assumption that all measures of well-being go up as happiness increases. While many indicators of success and well-being correspond to higher levels of happiness, the researchers report, those at the uppermost end of the happiness scale people, who report that they are 10s on a 10-point life satisfaction score, are in some measures worse off than their slightly less elated counterparts.

Dr. Robert Holden finds out 10 ways to achieve happiness:

1.	Define Happiness	6.	Love Someone
2.	Accept Happiness	7.	Forgive Now
3.	Follow Your Joy	8.	Vocal Gratitude
4.	Choose Happiness	9.	Beware of Martyrdom
5.	Free Happiness	10.	Be Present

There are much more anxious and frustrated people than those who are happy. Genetics could help to explain why many people are predisposed to anxiety and why worrying is more natural than we think. It's in the Genes. The nature versus nurture debate is nothing new, but since the mapping of the human genome, scientists are increasingly finding that some personality traits are encoded in our DNA. Studies in the past ten years have identified genetic profiles associated with common anxiety disorders, like Generalized Anxiety Disorder (GAD), Social Anxiety Disorder (SAD), Panic Disorder (PD), and Obsessive Compulsive Disorder (OCD). There is not one specific gene that causes anxiety, but combinations of genes seem to be at play. This does not mean Mother Nature has won the great debate. Scientists agree that genes are not the only things at work when it comes to worry. Environmental factors and trauma can also greatly affect a person's

ability to process anxiety and fear. Some of these include low levels of maternal care, childhood trauma, fear conditioning, brain injury, and even strep infections. Genes and the environment are working together. A new study by Swedish and German researchers in Psychological Science shows that"… participants with specific versions of two genes were more likely to develop fear of external stimuli and less able to overcome that fear, potentially leading to increased anxiety" [12, p.55].

So, researchers established that half of human happiness is genetically determined. Also, around 10 percent of our happiness comes from life circumstances - for example, where you live and work. This explains why people who move to sunny southern California from upstate New York may be happier in Los Angeles for a while, but they soon adapt to the sunny weather and lament the rainy days even here in Los Angeles.

The theory of happiness shows that it is composed of two main components: 1) a cognitive component, which is how you think about your life, how satisfied you are with your life, and whether or not you feel like you're progressing toward your life goals, and 2) an affective experience, which is how often you experience positive and negative emotions.

But can too much happiness be a bad thing? According to University of Virginia psychology professor Shigehiro Oishi and his colleagues, the answer is positive. They studied levels of happiness among European-Americans, Asian-Americans, Koreans, and Japanese, and found that while European-Americans tend to be the happiest, they also experience higher levels of unhappiness–they appear to encounter the most emotional peaks and valleys during their lives. They also found that, on average, European-Americans claim to be happy in general – happier than Asian-Americans or Koreans or Japanese – but are more easily made less happy by negative events, and recover at a slower rate from negative events, than their counterparts in Asia or with an Asian ancestry. On the other hand, Koreans, Japanese, are less happy in general, but recover their emotional equilibrium more readily after a setback than European-Americans. So, people who are used to be happy most of the time become more sensitive to unpleasant situations that may appear.

Happiness is the meaning and the purpose of life, the whole aim of humanity. A golden rule that should be subscribed in your mind is: "Life is in your hands, act this way, to enjoy it" [14, p.81].

References:

1. Neculau Andrei. Psihologie socială. Aspecte contemporane. - Iaşi, 1990.
2. Cosmovici Andrei. Sinteze de Psihologie Contemporană. - Iaşi, 1996.
3. Watkins Amy. Wealth and Money. - Illinois, 2006.
4. Hammond Claudia. Have faith in the unknown. - Virginia, 2007.
5. Willem Doise. Psihologie socială experimentală. - Polirom, 1996.
6. Yard David. Prietenie şi înţelegere. - Bucureşti, 1993.
7. Picard Dominique. Succes şi putere. - Bucureşti, 2002.
8. Richards Douglas. Social Psychology. - Washington, 2009.
9. Bryant Fred. Savurează viaţa. - Craiova, 2002.
10. Mazelini Salvi Flavia. Specificul relaţiilor. - Iaşi, 2006.
11. Christopher Mike. Contrary to what we usually believe. - Illinois, 2005.
12. Yolland Michelle. Anxiety or happiness. - Virginia, 2007.
13. Rosin Paul. The Joy of Anticipation. - Michigan, 2004.
14. Moore Justine. Life in Your hands. - Illinois, 2006.
15. Jenssen Sue Cowan. Believe in yourself . - Virginia, 2009.

Prezentat la 23.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

DIE WORTSTELLUNGSPHÄNOMENE IM DEUTSCHEN SATZ IM VERGLEICH ZUM RUMÄNISCHEN UND ENGLISCHEN

Lidia PANAINTE

Academia de Studii Economice din Moldova

Acest articol prezintă o scurtă analiză a topicii limbii germane în comparaţie cu limbile română şi engleză. Topica limbii germane e mai complexă decât topica limbii române şi a celei engleze, care sunt relativ libere, având structura SVO. Limba germană are aceeaşi structură în propoziţia simplă enunţiativă, dar într-o propoziţie subordonată are structura SOV, ceea ce nu se întâlneşte în limbile română şi engleză. Totodată, topica în limba română nu este absolut liberă, adică în general există o preferinţă pentru o anumită topică, accentuând o parte de vorbire fără să existe vreo diferenţă de sens şi fără ca regulile sintactice ale limbii să fie afectate.

This article describes a brief analysis of the word order of German in comparison with Romanian and English. German has a relatively restrictive word order than Romanian and English, that are SVO languages. German language has a verb-medial order in main clauses, but it has SOV in subordinates, which is not met in Romanian and English. However, Romanian is not absolutely free; in general there is preference for a specific word order, emphasizing one part of speech without any difference in meaning, and without affecting the syntactic rules of the language.

Eine besondere Aufmerksamkeit soll im Fremdsprachenunterricht auf Aspekte der deutschen Wortstellung hingewiesen werden, die den Deutschlernern Probleme macht. Es wird die Wortfolge in drei verschiedenen Sprachen analysiert und betrachtet, genauer gesagt, die Beziehungen zwischen den Wörtern oder Wortgruppen, durch die sich die Sätze konstituiren. Aber was ist der Satz? Es gibt mehr als 200 bekannte Satzdefinitionen, aber am besten, meiner Meinung nach, gilt die Definition von Otto Jespersen: Ein Satz ist eine sprachliche Äußerung, die vollständig und unabhängig ist, was sich dadurch erweist, dass sie allein steht oder stehen könnte.

Genauso gibt es eine Reihe der Interpretation der Definition des Wortes Wortstellung:

Die Wortstellung (Satzstellung, Wortfolge) stellt die Anordnung der Wörter bzw. Satzglieder in einem Satz dar. Diese Anordnung folgt bestimmten Regeln, die in der Grammatik festgelegt sind. Bestimmte topologische Strukturen können durch den sematischen Gehalt, die Motivation des Sprechers und andere Phänomene determiniert werden.

Der deutsche Linguist Peter Eisenberg stellt fest, dass die Wortstellung zu den wichtigsten Gebieten der Syntax zählt, trotzdem aber lange Zeit vernachlässigt wurde und deshalb auch in vielen neueren Grammatiken nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Deutsch ist eine Subjekt – Verb – Objekt (SVO) Sprache, d.h. in deutschem Satz steht das Subjekt an erster Position. An erster Position kann aber auch ein anderes Element stehen, wenn es besonders betont werden soll. In dem Fall steht das Subjekt hinter dem finiten Verb.

Z.B. ***Er*** *lernt Deutsch. –* ***Deutsch*** *lernt er.*

Die zentrale Einheit im deutschen Satz ist das Prädikat, das immer mindestens aus einer finiten Verbform besteht. Nach der Stellung dieses finiten Verbs können in der Wortstellung drei verschiedene Stellungstypen unterschieden werden. (W.Jung)

Das finite Verb steht an der zweiten Stelle: *Sie liest ein Buch***. –** der Stirnsatz

Das finite Verb steht an der ersten Stelle*: Liest sie ein Buch* – der Kernsatz

Das finite Verb steht an der letzten Stelle: *dass sie ein Buch liest* – der Spannsatz

Der Satzbau im Rumänischen und im Englischen ist relativ einfach im Vergleich zum Deutschen, weil das Deutsche im Bezug auf die Stellung der Satzglieder teilweise sehr strenge Regeln hat. So steht in einem Hauptsatz das Prädikat oder bei zusammengesetzen Zeitformen das Hilfsverb immer an zweiter Position:

Z.B. Du *liest* heute ein Buch Tu *citeşti* azi o carte You *read* a book today
Heute *liest* du ein Buch Azi tu *citeşti* o carte Today you *read* a book oder:
Du *hast* ein Buch heute *gelesen.* Tu *ai citit* o carte azi. You *have read* a book today
Heute *hast* du ein Buch *gelesen*. Azi tu *ai citit* o carte. Today you *have read* a book.

Aus diesem Beispiel sieht man auch, dass im deutschen Satz im Vergleich zum Rumänischen und Englischen das Partizip II immer an letzter Stelle steht.

Trotzdem ist die Wortfolge nicht absolut frei in den rumänischen Sazt, wenn es etwas Bestimmtes zu betonen ist. Z.B. unbetonte Personalpronomen (***Îl** văd., Am văzut-**o.***), oder Relativsätze (*A trimis observatorii* ***care să-i relateze tot)***

In meisten Fällen kann die Wortstellung mehrere Funktionen haben:

- die syntaktische Funktion, die die verschiedene Rolle einiger Satzglieder oder der Sätze mit gleicher Form unterstreicht. *Ion este prietenul meu. – Prietenul meu este Ion*
- die semantische Funktion, die den lexikalischen Sinn eines Wortes bezeichnet: *o nouă rochie*, ein anderes Kleid, noch eins vs. *o rochie nouă*, nicht altes.
- die stilistische Funktion, die zwei Aspekte hat. Einerseits wird es einen bestimmten Stil der Sprache gekennzeichnet *neamul nostru* (normale Sprache) vs *al nostru neam* (poetischer Stil), andererseits wird ein wichtiges Element des Satzes betont. Demzufolge kann die Wortstellung sehr vielfältig sein: z.B.

Mama le-a dat copiilor mere la ora patru. (es wird nichts betont) Die Mutter hat den Kindern die Äpfel um vier Uhr gegeben.

***Mama** le-a dat mere copiilor la ora patru / **Mama** le-a dat copiilor mere la ora patru.*(Das Subjekt ist betont, Akkusativobjekt und Dativobjekt sind austauschbar – freie Satzglieder) Im Deutschen, wenn die Objekte direkt aufeinander folgen, steht immer Dativ vor Akkusativ. Einzige Ausnahme ist das Personalpronomen im Akkusativ, es steht vor dem Dativ.

***Le-a dat** mama mere copiilor la ora patru.*(Das Prädikat wird betont.), bei der Übersetzung ins Deutsche wird das Verb an der ersten Stelle stehen, was unmöglich ist.

***Mere** le-a dat mama copiilor la ora patru. / Mama **mere** le-a dat copiilor la ora patru.* (die Betonung ist auf Akkusativobjekt)

***Copiilor** le-a dat mama mere la ora patru. / Mama **copiilor** le-a dat mere la ora patru.*(Es wird Dativobjekt betont)

***La ora patru** le-a dat mama mere copiilor. / Mama **la ora patru** le-a dat mere copiilor.*(Die Zeit wird betont)

Es wurde betrachtet, dass die Wortstellung im Englischen und Rumänischen relativ frei ist, trotzdem muss die Reihenfolge der einzelnen Satzglieder im englischen Satz immer fest eingehaltet werden.

Der Satzbau in Hauptsätzen und Nebensätzen ist im Englischen: Subjekt – Verb – Objekt. Umstellungen in einfachen Aussagesätzen sind nur im Deutschen möglich. Umstellungen der Wortfolge können einerseits erhebliche Folgen für die syntaktische Struktur haben, andererseits dagegen an der Struktur wenig oder nichts ändern, womit nur eine reine Veränderung der Reihenfolge erzielt wird. Im Englischen wird nur Genetiv gekennzeichnet, ansonsten bleibt das Nomen – egal ob es das Subjekt oder das Objekt eines Satzes stellt – immer in der gleichen Form. Wenn wir jetzt einige Beispiele genauer analysieren werden, wird schnell klar, dass den deutschen Satz „**Die Katze** hasst *den Hund*." kann man ohne Probleme umstellen, dabei bleibt der Sinn vollkommen klar: *Den Hund* hasst **die Katze**. Im Englischen wäre das unmöglich. Wenn man die Übersetzung des Satzes „**The cat** hates *the dog*." umstellt, ändert sich der Sinn vollkommen: *The dog* hates **the cat**. Auf Deutsch heißt der Satz jetzt *Der Hund* hasst *die Katze*

Diese starre Stellung der Satzglieder wird – und das muss hier noch einmal extra hervorgehoben werden – sowohl in Hauptsätzen als auch in Nebensätzen nicht aufgebrochen. Im Deutschen gibt es wohl Unterschiede in der Stellung der Satzglieder zwischen Haupt- und Nebensätzen:

z.B. Englisch: Hauptsatz SVO – Nebensatz SVO *He said that he wanted a bike*
Deutsch: Hauptsatz SVO – Nebensatz SOV *Er sagte, dass er ein Fahrrad wollte*
Rumänisch: Hauptsatz SVO – Nebensatz SVO *El a spus, ca el vrea o bicicletă*

Trozdem hängt die Position des Prädikats oder bei zusammengesetzen Zeitformen *das Hilfsverb* von den Konjunktionen, die die Haupt- und Nebensätze verbinden, ab.

z.B. *Er lernt Deutsch, **weil** er nach Deutschland fahren will.*
*Er lernt Deutsch, **denn** er will nach Deutschland fahren.*
El învață germana pentru ca vrea sa meargă în Germania
He learns German because he wants to travel to Germany

Nebensätze können am Satzanfang stehen – in diesem Fall bildet der Nebensatz die erste Position und der Hauptsatz beginnt mit einem finiten Verb.

z.B. Wenn er Zeit hat, *liest* ein Buch.
When he has time, he *reads* a book.
Când are timp, *citeşte* el o carte.

Die Wortstellung in deutschen Fragen ist ähnlich wie im Rumänischen. In Fragen ohne Fragewörter steht das finite Verb an erster Position. Dahinter folgt das Subjekt. Der Rest des Satzes ist wie im normalen Hauptsatz. z.B. ***Trinkst*** *du einen Apfelsaft zum Abendessen?* ***Beai*** *(tu) un suc de mere la cină?*

Fragewörter stehen am Satzanfang vor dem finiten Verb. *Wann trinkst du einen Apfelsaft?* Im Rumänischen sieht die Wortstellung dieser Frage wie im Deutschen aus. *Cînd beai (tu) un suc de mere?* Im Rumänischen ist das Subjekt nicht unbedingt nötig. Im rumänischen Ergänzungs-fragesatz steht das Subjekt hinter dem Prädikat und auch oft hinter den Ergänzungen des Prädikats. z.B. *Ce a cumpărat el? – Was hat er gekauft*?

Die Wortstellung in englischen Fragen unterscheidet sich vom Deutschen, weil die Frage mit dem Hilfsverb *do* beginnt. *Liest du eine Zeitung oder ein Buch? – Do you read a newspaper or a book?* Wenn man nach dem Subjekt fragt, ist die Reihenfolge in der Frage wie im Deutschen. (Fragewort – Verb - Objekt), es steht kein *do.* Z.B *Wer rief Mary an? – Who phoned Mary*?

Es gibt Unterschiede in der Position der Adverbien, Adjektive, Negation und Pronomen in diesen drei Sprachen. Bei Personalpronomen steht meist das sachliche Objekt vor dem persönlichen Objekt. Z.B. *Sage es ihm! – Spune-i aceasta*! Adjektive gehen dem Nomen meist voran: *ein trockener Wein – un vin sec.*Das Adverb kann vor und nach dem Substantiv stehen: z.B. das Haus rechts; rechts das Haus- casa din dreapta

Die wichtigsten Satzstellungsregeln betreffen das Prädikat. Viele Lerner finden diese Regel sehr schwer. Trotzdem ist die deutsche Wortstellung von einigen Grundregeln ziemlich frei abgesehen, weil das Deutsche eine sehr differenzierte Flexion hat. Im Englischen ist es gerade umgekehrt, die Flexion ist stark reduziert, aber die Stellung ist ziemlich streng geregelt. Auf die Frage nach der Grundregel der deutschen Satzstellung lautet die Antwort sehr oft „Subjekt – Prädikat – Objekt". Diese Regel gilt zwar fürs Englische, fürs Deutsche aber ganz und gar nicht! Einem englischen Subjekt kann ein deutsches Dativobjekt und dem Akkusativobjekt das Subjekt entsprechen: I like it that the book is interesting – Es gefällt mir, dass das Buch interessant ist.

Literaturnachweis:

1. Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Duden Verlag, Mannhein –Leipzig-Wien, Zürich, 1984.
2. Eisenberg P. Grundriß der deutschen Grammatik. - Stuttgart, 1989.
3. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. - Leiptig: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, 1989.
4. Jung Walter. Grammatik der deutschen Grammatik. - Mannheim und Leipzig, 1990.
5. Savin E. Gramatica limbii germane. - Bucureşti: Editura maşina de scris, 1985.
6. Schutz H., Sundermeyer W. Deutsche Sprachlehre für Ausländer. - Grammatik und Übungsbuch, Max Hüeber Verlag, 1986.
7. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen Sprache. - Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich, 1985.

Prezentat la 24.02.2010

CONSTRUCŢII ACTANŢIALE CU VERBE MODALE. ANALIZĂ STRUCTURAL-SEMANTICĂ

Aurelia HANGANU

Catedra Limba Română, Lingvistică Generală şi Romanică

Modal verbs are potentially polysemantic. Being among the verbs which make up the constructions with predicate actants, they can combine characteristics both of the dictum verbs and the verbs of propositional attitude. On the one hand, as dictum verbs they fix relations within the proposition between the syntactic subject and the predicate expressed by the infinitive. On the other hand, like the verbs of propositional attitude modal verbs can express the meaning of the modal frame of the sentence.

Particularitatea cea mai importantă a verbelor modale este folosirea lor doar în construcţiile cu actanţi predicativi[1]. Construcţiile verbale modale, care conţin un infinitiv în poziţie de actant, sunt formate din două componente: verbul modal în calitate de verb cap de grup şi verbul subordonat, exprimat prin infinitiv.

În accepţie semantică, verbul cap de grup în construcţiile actanţiale predicative este considerat drept un predicat ce deschide două locuri, unul din argumentele (actanţii) semantice ale căruia este exprimat printr-un cuvânt nepredicativ – substantiv sau pronume în poziţie de subiect, iar al doilea argument reprezintă o structură predicativă inclusă – actantul predicativ [1, p.79-80].

O altă particularitate a construcţiilor verbale modale o constituie diferenţierea/necoincidenţa planurilor semantic şi structural: sensul principal al predicatului este exprimat prin verbul subordonat, iar verbul de bază atribuie o valoare predicativă suplimentară cu caracter de gramaticalizare. Construcţia verbală modală are un anumit grad de condensare structural-semantică [1, p.18] şi se manifestă ca parte unitară a enunţului.

Se urmăresc deosebiri între proprietăţile semantice ale predicatelor (actanţilor predicativi) şi operatorilor (verbelor cap de grup) în construcţiile cu actanţi predicativi. Cuvintele-predicat reflectă situaţia şi nu participă la crearea cadrului modal al enunţului. În cazul operatorilor însă se observă o repartizare inversă a funcţiilor: infinitivul, care are rolul de element subordonat al sintagmei, reflectă încărcătura semantică principală, iar forma verbală personală exprimă caracteristici suplimentare ale acţiunii – de mod, de aspect, de diateză [2, p.390; 1, p.56]. Cu alte cuvinte, deosebirile de conţinut dintre verbele de bază şi cele subordonate în construcţiile cu actanţi predicativi constau în faptul că predicatele propoziţionale (subordonate) reflectă conţinutul denotativ al situaţiei primare, independentă de aprecierea externă, iar predicatele comentatoare (de bază) reflectă o situaţie secundară, care fixează evaluarea aceleiaşi situaţii de către vorbitor [1, p.44]. Astfel, primul nivel al contrapunerii verbelor în teoria construcţiilor cu actanţi predicativi se referă la opunerea dintre predicatele de bază şi verbele subordonate sau predicatele propoziţionale. În cadrul clasei de verbe cap de grup se disting mai multe tipuri lexico-semantice, cum ar fi: verbe cauzative, modale, aspectuale, locutive, de percepţie subiectivă şi altele.

Din punct de vedere metodologic este importantă divizarea verbelor cap de grup în două categorii: gramaticale şi modale [1, p.6; 3, p.17]. Sub aspect terminologic însă separarea verbelor în „gramaticale" şi „modale" nu poate fi considerată reuşită, avându-se în vedere caracterul contradictoriu al criteriilor: caracteristicile formale ale unui predicat se contrapun particularităţilor semantice ale celuilalt predicat.

În expunerea logică a inventarului de valori al verbelor care se folosesc cu actanţii predicativi, cea mai convingător elaborată şi argumentată se consideră cea propusă de V.Gak [4, p.38-40]. Aplicând această clasificare, poate fi postulat potenţialul planului conţinutului verbelor modale ca varietate a verbelor de bază care formează construcţii actanţiale predicative. Tipurile semantice ale verbelor de bază derivă din structura enunţului actualizat (a actului verbal) în baza metodei deductive.

Este ştiut că în situaţia descrisă de enunţ se disting două aspecte:

1) situaţia concretă, adică însuşi evenimentul descris, care include elemente ale realităţii, caracteristicile lor şi relaţiile dintre ele;

[1] Construcţiile cu actanţi predicativi sunt construcţiile în care, cel puţin, un actant semantic al verbului principal are valoare predicativă [1, p.3, 56].

2) situația verbală, ce reflectă atitudinea vorbitorului față de eveniment şi adresat, distribuirea rolurilor între participanții la procesul comunicativ, condițiile şi scopul comunicării şi altele.

Acestor două ipostaze ale situației le corespund două aspecte ale enunțului: nominativ (conținutul propozițional sau *dictum*) şi modal-comunicativ sau *modus*).

Analogic, în semantică se disting două tipuri de valori, care corelează, respectiv, cu propoziția logică şi cadrul modal care corelează cu propozițiile nominative şi interpretative [5, p.47].

Verbele cap de grup în construcțiile cu actanți predicativi reflectă diferite aspecte ale dictumului, dar în mod special ale modusului [1, p.19]. În general, verbul are un rol aparte în conceptualizarea stării de lucruri, în semantica lui implicându-se diferite componente ale evenimentelor [6, p.265]. De aceea, o importanță primordială pentru determinarea tipurilor semantice ale verbelor ce formează construcții cu actanți predicativi îi revine tezei conform căreia, verbul poate cuprinde câteva seme clasificatoare, adică unul şi acelaşi verb poate manifesta caracteristici ale diverselor tipuri semantice de verbe cap de grup. Verbele care se combină cu actanți predicativi pot fi *dictale*, care modifică acțiunea însăşi, şi *propoziționale* (modale) sau verbe de relații propoziționale (de scop).

Sensurile dictale includ:

1) proprietăți ale acțiunii (fazicitatea, durata, continuitatea etc.);
2) raportul dintre acțiunea dată şi altă acțiune;
3) participarea unui alt subiect în acțiunea dată;
4) raportul dintre subiectul (protagonistul) acțiunii şi acțiunea însăşi. Sensul acestora din urmă se apropie în cea mai mare măsură, de verbele propoziționale de scop, care exprimă atitudinea față de realitate a locutorului sau a subiectului care stabileşte relațiile formând cadrul modal comunicativ. În semantica lor îşi găsesc reflectare etapele şi aspectele actelor de gândire şi vorbire.

În cadrul verbelor propoziționale de scop, se evidențiază următoarele subclase semantice:

1) verbe de percepție;
2) verbe de senzație;
3) verbe de modalitate epistemică;
4) verbe de vorbire;
5) verbe de stimul.

Verbele modale cu semantică epistemică şi de voință exprimă sensuri asemănătoare cu verbele ilocutive şi epistemice.

Structura de bază a enunțului, care se caracterizează prin cadrul comunicativ şi modal, în vorbirea reală suportă un şir de modificări.

O particularitate a construcțiilor verbale modale o constituie îmbinarea într-un singur subiect (locutorul) a rolului vorbitorului şi subiectului raportului [1, p.171]. Ca rezultat, are loc integrarea sensurilor cadrului modal şi comunicativ şi, prin urmare, îmbinarea componentelor epistemice şi volitive într-un singur lexem – verbul modal. Implicitul subiectului modal (subiectul relației) este manifestarea aspectului social al enunțului. În comunicarea social orientată expresivitatea/neexpresivitatea subiectului modal contribuie la interpretarea enunțului conform necesității adresatului. Manifestarea neexpresivității vorbitorului în enunțuri care conțin verbe modale este legată, probabil, de tendința subiectului vorbirii de a transmite informația indirect şi de a exprima propriul punct de vedere într-o formă nepersonificată [7, p.75-76].

Verbele modale ca varietate a verbelor formatoare de construcții cu actanți predicativi manifestă proprietatea de a îmbina însuşiri atât ale verbelor dictale, cât şi ale verbelor propoziționale de scop. Pe de o parte, în calitate de verbe dictale ele pot stabili relații în interiorul propoziției logice între predicatul în formă de infinitiv şi actantul său substantival, exprimat prin subiect sintactic.

Aceasta constituie cadrul modal „interior” sau valoarea modalității predicative (obiective), spre deosebire de modalitatea subiectivă, care formează cadrul modal-comunicativ.

O particularitate a modalității predicative este izomorfismul dintre valența sintactică şi cea semantică a verbelor modale: de regulă, subiectul corelează la nivel semnificativ cu argumentul substanțial activ al predicatului, exprimat prin predicat verbal compus.

Pe de altă parte, verbele modale, ca şi verbele propoziționale de scop, pot forma cadrul modal comunicativ. În acest caz, ele desemnează situații specifice, care reflectă activitatea verbală şi psihică a omului, şi anume, a subiectului vorbitor. A se compara: *Ea **poate** fi corectă* şi *Eu cred că ea este corectă.*

Dacă includem propoziția logică, verbele modale o fac obiect al vorbirii, ori ele reflectă o anumită apreciere concretă a acestei propoziții din partea comunicanților (componenta pragmatică a semanticii verbelor modale, menționată de G.Leech [8, p.66]). Verbele modale care servesc drept nucleu al cadrului modal (exterior) stabilesc tipul raporturilor dintre sursa evaluării (subiectul relației) sau subiectul intenției (vorbitorul) şi propoziția în ansamblu [9, p.68]. Fireşte, verbul modal nu participă la formarea propoziției, ci deschide valență pentru componenta comunicativ-pragmatică.

Astfel, includerea valorii cadrului modal în componența predicatului face posibil unul dintre cele mai importante fenomene – polisemantismul aceluiaşi enunț cu predicat verbal-modal. Verbele modale, analizate prin prisma verbelor cap de grup în construcțiile cu actanți predicativi, manifestă particularități specifice atât verbelor dictale, care reflectă modul de atribuire obiectului realității a semnului caracteristic, cât şi verbelor modale (epistemice şi ilocutive). Fiecare dintre aspectele evidențiate corelează cu valorile respective ale modalității: predicativă, epistemică şi volitivă.

Enunțurile care conțin verbe modale se caracterizează prin indivizibilitatea componentelor modală şi dictală. În acest caz, cadrul modal se realizează în limitele structurii subiect-predicative şi poate fi explicat cu ajutorul verbelor propoziționale şi performative. Predicatul relației propoziționale, care formează cadrul modal, are două „roluri": deschide semnificația către vorbitor (subiectul modal) şi către propoziția, în care actantul subiect este coreferent subiectului acțiunii exprimată prin infinitiv.

Referințe:

1. Типология конструкций с предикатными актантами. - Ленинград: Наука, 1985. - 232 с.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. - Москва: Добросвет, 2000. - 832 с.
3. Семантика и синтаксис конструкций с предикатными актантами. - Ленинград: Наука, 1981. - 108 с.
4. Гак В.Г. О логическом исчислении семантических типов пропозициональных глаголов // Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте. - Москва: Наука, 1987, с.38-40.
5. Долинина И.Б. Грамматическая семантика высказывания и пропозициональные глаголы // Пропозициональные предикаты в логическом и лингвистическом аспекте, с.46-48
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о мире. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Ин-т языкознания РАН. Москва: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.
7. Медведева Л.М. О соотношении иллокутивного и пропозиционального компонента в логической структуре речевого акта // Язык и социальное познание. - Москва: Ин-т языкознания АН СССР, 1990, с.65-77.
8. Leech G.N. Meaning and the English Verb. - Lond.: Longman, 1971. - 131 p.
9. Болотина М.А. Модально-глагольная конструкция как разновидность конструкций с предикатными актантами // Вестник РГУ им. И.Канта, 2006. Вып.2. Филологические науки, с.64-69.

Prezentat la 18.05.2010

UN CAPITOL DIN ISTORIA LIMBII ROMÂNE LITERARE
(Contribuţia lui Dimitrie Cantemir)

Mihail PURICE

Catedra Limba Română, Lingvistică Generală şi Romanică

This subject is presented as a prospect of the theme from the given course, counting three levels of complexity: knowledge, practice, integrity.
There are treated more problems of the Romanian language:
The origins of the Romanian language, the Romanian integrity, their continuity (people' s name) and our language, etc.
D. Cantemir tries, as well as on the theoretical plane, as much as, in the writer's practice to raise up the prestige of the Romanian language at the level of the European languages.
The treated problems by Cantemir are presented from the perspective of their actuality.
There is proposed the way by which Cantemir's work can be studied, with some reassessments.

0.1. Cursul *Istoria limbii române literare*, prevăzut de planul de studii la masterat, este unul dintre cele mai importante în procesul de formare a competenţelor profesionale ale viitorilor specialişti-filologi. În cadrul acestei discipline, masteranzii iau cunoştinţă de principalele teorii ce ţin de problemele capitale ale evoluţiei limbii române literare, îşi dezvoltă abilităţi de a le interpreta de sine stătător, de a acumula, prin lectura surselor bibliografice, cunoştinţele necesare cu privire la legătura dintre condiţiile social-istorice şi evoluţia limbii literare. Prin analiza textelor scrise în diferite perioade, începând cu secolul al XVI-lea, se urmăreşte procesul de stabilire a normelor literare şi evoluţia lor. În acest context, se studiază rolul cărturarilor şi al scriitorilor în procesul formării şi dezvoltării limbii literare.

0.2. Printre alte figuri proeminente ale trecutului nostru cultural este cea a lui Dimitrie Cantemir, personalitate enciclopedică în spaţiul European, distins istoric-etnograf, filozof, literat, lingvist, scriitor.

0.3. În contextul pregătirii profesionale, tema *Contribuţia lui Dimitrie Cantemir în procesul formării şi dezvoltării limbii române literare* urmăreşte scopul de a ajuta masteranzilor să capete şi să stăpânească informaţii la temă (să reproducă cunoştinţele de care dispune lingvistica română şi cea străină privitor la teoriile formulate de marele nostru înaintaş, să identifice teoriile lui Dimitrie Cantemir despre problemele actuale ale istoriei şi lingvisticii româneşti, să le definească şi să le comenteze, să relateze despre preocupările istorice şi lingvistice ale cărturarului, să identifice meritele savantului în problemele etnogenezei poporului român, să recunoască măsurile la care a recurs pentru a ridica limba română la nivelul celor mai prestigioase limbi din Europa). Pentru a atinge acest scop, este necesar să fie dezvăluite mai multe subiecte.

0.4. Câteva date bibliografice semnificative în activitatea de erudit savant de talie europeană. Contribuţia lui Dimitrie Cantemir la îmbogăţirea culturii universale. Cunoaşterea profundă a celor trei civilizaţii mari: *antică, occidentală* şi *orientală*. Dimitrie Cantemir, poliglot. Opera: *Divanul sau gâlceava înţeleptului cu lumea sau giudeţul sufletului cu trupul*, *Incrementa ataque decrementa aulae othomanicae* („Creşterea şi descreşterea imperiului Otoman", tradusă în engleză, franceză, germană), *Descriptio Moldaviae* („Descrierea Moldovei"), *Hronicul vechimei a romano-moldo-vlahilor; Istoria ieroglifică; Tratat de muzică turcească* ş.a.

1.1. Opera în limba română şi ideile generate de D.Cantemir (a consulta ***Mihail Purice**, Dimitrie Cantemir şi problemele limbii române literare,* Chişinău, 2007): Originea poporului şi a limbii române. Predecesorii lui D.Cantemir despre etnogeneza românilor. Părerile istoricilor despre originea românilor (expuse de D.Cantemir în *Hronicul*...):

- Românii au venit din Italia, dar au fost aduşi în Dacia nu de Traian, ci cu mult mai înainte de Flac, hatmanul;
- Românii sunt de seminţie romanică, dar nu se ştie când au fost aduşi;
- Neamul românesc nu este de origine romană, iar limba este amestecată cu cea latinească;
- Neamul românesc a fost adus nu de Flacus, nici de Traian, ci mult mai târziu, mai întâi în Ardeal, apoi în Ţara Românească;
- Românii din Dacia sunt de origine romană, aduşi de Traian şi au trăit „necurmat" în hotarele fostei Dacii.

1.2. Critica teoriilor eronate despre originea poporului şi a limbii române: originea numelui Vlahia — Flachia, susţinută de Eneas Silvius (=Piccolomini), urmat mai târziu de polonezul Ian Zamoiscki, de cronicarul moldovean Grigore Ureche (H., I, 93-107) [1]; originea nelatină a poporului şi a limbii noastre, promovată de Stanislav Sarniţki (H., I, 131-132); opinia despre „povestea pentru proaspăta venire a românilor în Dacia, mult după Traian, *apoi într-amândoauă ţărâle* româneşti", susţinută de **„Laslău"** (=Vladislav), regele ungur, „grozave blojituri" despre tâlharii de la Roma, care au populat Ardealul, reluate de Simion Călugărul, Misail Călugărul şi Evstratie Logofătul, care au făcut interpolări în cronica lui Gr.Ureche (H., I, 116 şi urm.); opinia despre ridicarea coloniilor lui Traian şi mutarea lor la sud de Dunăre (H., I, 130-132)

Mărturiile istorice (Dion, Eutropius, Procopius, Bonfini etc.) aduse de D.Cantemir în sprijinul ideii că românii de azi provin de la romanii descălecaţi de Ulpie Traian în Dacia (H., I, 132-141). Dovezile lui Dimitrie Cantemir în sprijinul opiniei că „Dachia noastră nu a fost de Traian Marile cu boiarii, cetăţéni şi slujitorii romani descălecată şi lăcuită" (H., I, 167 şi urm.).

1.3. Autorul *Hronicului...* despre „necurmat traiul" romanilor în Dacia (H., I, 171 şi urm.).

1.4. Cele două ipostaze în concepţia lui D.Cantemir despre originea poporului şi a limbii române:

- Originea latină a limbii române cu elemente dacice (D.M., 148-189) [2];
- Originea pur romană a românilor (H., I, 19), reluată mai târziu de filologi ardeleni.

1.5. D.Cantemir despre unitatea poporului şi a limbii române. Unitatea poporului explicată prin originea comună a românilor de pretutindeni, iar acei „*vestiţi romani... sint moşii strămoşii noştri ai moldovenilor, ardelenilor şi a tuturor, oriunde se află, a românilor, precum şi singur numele cel de moşie ne arată (români chemându-ne) şi limba cea părintească* (care din românească sau latinească martur ne iaste)" (H., I, 87).

1.6. Numele poporului şi a limbii noastre ca dovezi ale originii şi ale unităţii neamului (**român, vlah** etc.).

1.7. Etnonimul şi glotonimul adecvat pentru întreg neamul în opinia savantului (*români, limba românească*). Semnificaţia altor termeni (*munteni, moldoveni, ardelieni* etc.).

1.8. Preocupările lui D.Cantemir pentru explicarea cuvintelor: prin contextul operei, prin glosare („Scara a numerelor şi cuvintelor streine tâlcuitoare" la „Istoria ieroglifică"), prin adaosuri marginale.

Astfel în adausurile marginale neologismele, de obicei de origine greacă, în *Hronicul* sunt explicate prin sinonime: ***colachie*** – linguşire (I, 70), ***prodosie*** – vândzare (I, 78), ***profanilor*** – păgâneşti (I, 147), ***pragmatiia*** – lucrarea (I, 156), ***sens*** – înţelegere (I, 239), ***agoana morţii*** – în tragerea sufletului de moarte (II, 56), ***ţircumstanţii*** – lucruri împregiur stătătoare (II, 88) etc.

În lipsa unor sinonime, savantul prezintă descrieria noţiunii. Exemple din *Hronicul*: ***avthentic*** – izvoditoriu de credzut (I, 95), ***epitomi*** – culegere pre scurt (I,133), ***museele*** – cămările unde stau la citeală sau la învăţătură (I, 164) etc.

Exemplificarea cuvintelor prin context se realizează prin două moduri:

- Prin apoziţie: *Traian... ducând cu sine solii lui Decheval la Roma cu **triumf,** adecă cu alaiu...* (H., I, 135).
- Prin propoziţii subordonate, de obicei, atributive: ***vâlhovnic**, care de pre limba slovenească se înţelege vrăjitoriu* (H., II, 143).

Deoarece în *Hronic* se prezintă istoria românilor în contextul istoriei europene, D.
Cantemir explică şi numele altor popoare: *poloni, poliachi, leşi* (H., I, 19), *bolgari* (H., II, 32), *polovţi* (H., II, 58).

Referindu-se la obiceiurile şi tradiţiile moldovenilor (în Descrierea Moldovei), D.Cantemir explică sensul şi originea cuvintelor zână, Drăgaica, Doina, dracul din tău, ursitele, Frumoasele, Sânzâienele, Paparuda, Chiraleisa, Colinda etc. (139), boiari (81), vornicul (82), vameş, căminar (86), fuştaşi (93) etc.

Scara numerelor şi cuvintelor streine tâlcuitoare la *Istoria ieroglifică* – primul dicţionar de neologisme din lingvistica românească.

1.9. Preocupări pentru toponimie şi antroponimie. Notele pe care le face D. Cantemir în legătură cu anumite nume de locuri şi de persoană: Dacia, Volohia, Vlahia, Moldova, Ţara Românerască (H., I, 256 şi urm.), Ardeal (H., II, 187), Bogdania (H., II, 72), Roman (H., II, 160), Akkerman, Cetatea Albă, Alba Iulia, Chilia, Lycostomon (D.M., 30, Iaşi (D.M., 21), Avgust (H., I, 142) Anastasie-Silenţiarul-Tăcătoriul (H., I, 362) etc.

1.10. Concepţia lui D.Cantemir despre scrisul la moldoveni:

- Înainte de soborul bisericesc de la Florenţa (pe timpul domniei lui Alexandru cel Bun), s-a scris cu litere latine. Cărţile cu litere latine au fost „izgonite" la propunerea mitropolitului Teoctist, „ctitorul cel dintâi al barbariei". Afirmaţiile controversate despre scrierea la români (Ion Gheţie, *Trei lucruri controversate din Descrierea Moldovei a lui D. Cantemir,* în *Studii şi cercetări lingvistice,* 1976, nr.5).
- Scrisul slavon în opinia lui D.Cantemir (D.M., 150-153).

1.11. Opinia lui D.Cantemir despre diferențierile teritoriale ale limbii române (capitolul al IV-lea, *Despre graiul moldovenilor,* D.M., 146-150). Interpretarea fenomenului de rostire palatalizată. Cauzele diferențierilor teritoriale ale limbii (influența străină: cei ce locuiesc la Nistru au vorbe leşeşti, cei din Transilvania „folosesc adesea vorbe ungureşti", „cei din Fălciu îşi strică graiul cu vorbe greceşti şi turceşti") (D.M., 143-150).

1.12. Problema reformării limbii române în preocupările lui D.Cantemir. Încercarea de a promova limba română la nivelul celor mai prestigioase limbi europene, încât ar fi în stare să exprime cele mai profunde idei din „une hotare loghiceşti sau filosofeşti" (I., 6) [3]. Împrumuturile, în special cele greceşti, ca mijloc eficient de a atinge acest scop (I., 9).

Aceste „trebuitoare numere şi cuvinte" din diferite domenii urmează a fi adaptate la sistemul limbii române, „a le moldoveni sau a le românii" (I., 9). Explicarea neologismelor conform dicționarului din *Istoria ieroglifică.* „Scara..." include 277 de neologisme, dintre care 213 de origine greacă şi 37 – latină, cifre care vorbesc despre sursele principale de împrumut.

Posibilitățile interne ale limbii noastre de a exprima noțiuni ştiințifice. Elementele populare şi calcurile lingvistice ca procedeu de îmbogățire a terminologiei ştiințifice: *alegere* – selecție, *chiteală* – judecată, *a chiti* – a cugeta, *crivăț* – nord, *măminos* – enorm, *prevoroavă* – prefață, *substare* – substanță etc.

2.1. Limba operelor scrise în română.

Fonetismele populare şi arhaice.

Fonetismele de tipul *să arete, a ațița, strein, tinăr, sufferea, răssipise* etc. şi explicarea fenomenelor.

2.2. Particularitățile lexicale. Opera principelui moldovean ca dovadă incontestabilă a unor enorme capacități de a solicita fondul popular alături de cel neologic.

Tipurile de arhaisme din opera lui D.Cantemir: semantice (*buluc* = trupă, *a cerca* = a cerceta, *a cerşi* = a cere, *chiar* = clar, limpede etc.) şi totale (*blemați* = mergeți, *brudiu* = tânăr, *colachie* = linguşire, *a ima* = a murdări etc.).

Elementele lexicale populare şi regionale în operele lui D.Cantemir: *dihanie* = animal, *floare* = culoare, *fur* = hoț, *bortă, chală, ciubotă, curechi, harbuz, hulub, obial, omăt* etc. ca elemente moldoveneşti, sau *în cârcă* = în spate, *maică* = mamă, *piftie* = răcituri, *puț* = fântână etc. ca elemente munteneşti.

Numărul considerabil de grecisme în scrierile *Istoria ieroglifică, Hronicul..., Divanul....*

Categorii de grecisme din perspectiva adaptării şi a evoluției lor în limba română (Ştefan Giosu, *Dimitrie Cantemir. Studiu lingvistic.* – Bucureşti, 1973, p.170-179).

Slavonismele în opera lui D.Cantemir, în special cele tipice pentru limba scrisă a timpului: *basnă* (= poveste, neadevăr), *blagodarenie* (= mulțumire), *buche* (= numele literei a doua din alfabetul chirilic), *divă* (= mirare), *glavă* (= capitol), *podan* (= supus), *pogrebanie* (= înmormântare) etc.

Intuind posibilitățile interne ale vocabularului, D.Cantemir recurge la numeroase cuvinte formate prin derivare sau compunere, multe dintre ele fiind nişte creații proprii: *netrezvire, descâlcitură, făcătoriu, apariu, greime* etc.

Calchierea unor cuvinte după modelul altor limbi: *allofilii > cel de alt neam, anatomic > despicătoriu, atomuri >netăiat, evghenie > nemişie, protasis > înaintepunere* etc.

2.3. Particularitățile morfologice ale operelor scrise în limba română – oglindă a limbii vorbite din secolul al XVII-lea:

- **Substantivul:** *pasirile, genunchile, şcoale, împregiur munții, gauri, coadele Dulăilor; o, Coarbe.*
- **Articolul:** *pricina a alegerii, mânule, vârfurile a celor şapte stâlpi, dovedele a Hameleonului.*
- **Pronumele:** *carea, alaltă, a îmbe părților, fietece, cineşi, cevaşi, într-acesta chip.*
- **Verbul:** *eu să vă spui, să fie având, să nu mai fie fost, pociu, să să rază, agiutoreşte, va (=vrea), văz* etc.

2.4. Opiniile savanților despre aspectul sintactic al operelor: „inversivă şi subversivă, cu totul particulară" (N.Iorga), „adevărat bizazerie" (G.Călinescu), „o încercare de reformă literară" (P.P. Panaitescu) etc. Inversiunile sintactice neobişnuite pentru limba română. Inversiunile sintactice ca rezultat al influențelor străine (Al.Rosseti, B.Cazacu, Liviu Onu). Dislocarea lui Cantemir ca „procedeu de stil unic", numit *hiperbat* (Dragoş Moldoveanu). Tipurile de „perturbări ale unor raporturi asociative sau gramaticale sau nominalizate" (după Dragoş Moldovanu, *Influențe ale manierismului greco-latin în sintaxa lui Dimitrie Cantemir: hiperbatul //* Studii de limbă literară şi filologie. – Bucureşti, 1969, p.29).

3.0. Particularitățile de stil. D.Cantemir, bun cunoscător de teorie literară. Variate elemente de vorbire populară cu efect stilistic. Proverbele, zicătorile, maximele şi aforismele. Figurile de stil (metafore, comparații,

epitete, alegoria). Aglomerarea verbelor. Cumularea substantivelor. *Istoria ieroglifică* integrează, de asemenea, un număr considerabil de versuri, sub formă de poezii populare, portrete, descrieri etc. (de exemplu, I., 253). Sinonimele binare ca particularitate de stil: *în cinste şi în cuviinţă să-i ţinem* (I., 175), *ca pravul şi pulberea în vânt să-i aruncaţi* (I., 180), *legăturile şi brehăiturile Dulăilor* (I., 213) etc. (a se consulta: **Mihail Purice,** *Elemente populare în funcţie de sinonime în romanul* ***„Istoria Ieroglifică"*** *de* Dimitrie Cantemir // Probleme de istorie a limbii. - Chişinău, 1986, p.91-101).

4.0. Ca şi în întreg cursul de *Istorie a limbii române literare*, în cadrul temei se urmăreşte nu numai scopul de acumulare a cunoştinţelor teoretice, de stăpânire a informaţiei în domeniu, ci, mai ales, acela de a le aplica de sine stătător în problemele controversate ale originii poporului şi limbii române, ale continuităţii neamului la nord de Dunăre, ale unităţii noţiunii şi limbii. Una dintre cerinţele didactice la tema de faţă este ca masterandul, în baza lecturii anumitor pasaje din operă, să poată determina şi identifica opiniile marelui cărturar vizavi de astfel de chestiuni, care ţin de preocupările lui de istoria neamului, de originea limbii noastre (latină clasică sau populară), elementul dacic în limba noastră, diviziunile teritoriale, scrisul în limba română ş.a.m.d.

4.1. La nivel de aplicare, predarea temei în discuţie urmăreşte scopul de a dezvolta la masteranzi aptitudinea de a reproduce prin cuvintele lor conţinutul unor pasaje scrise în limba epocii, a autorului, nu rareori într-un stil dificil, de a distinge concepţia savantului cu privire la diverse probleme de istorie şi filologie, de a interpreta concepţia pe fondul condiţiilor istorice şi sociale din secolele XVII-XVIII, din punctul de vedere al realizărilor ştiinţifice noi în acest domeniu ş.a.m.d.

Pentru a demonstra ideea că D.Cantemir a încercat şi în mod practic, prin limba operelor sale, să traducă în viaţă ideile sale despre reformarea limbii române, se vor analiza particularităţile de exprimare ale operelor *Istoria ieroglifică, Divanul...* şi *Hronicul...*

4.2. Opiniile lui D.Cantemir vor fi formulate şi argumentate în baza lecturii unor fragmente din opere în care savantul se referă la astfel de probleme, cum ar fi:

- Originea latină a poporului şi a limbii române. Semnificative în acest sens sunt capitolul *„Despre graiul moldovenilor"* din ***Descrierea Moldovei*** (p.146-149), capitolul XII, *„Arată-să pre scurt precum niamul moldovenilor, muntenilor, ardelenilor* (*carii cu toţii cu un nume de obşte români să chiamă*) *să fie din rodul său hirişi romani şi precum Dachia au fost descălecată de Traian împărat cu cetăţeni şi slujitori romani"*din ***Hronicul...*** (I, 47-90).
- Critica istoricilor străini care „tăgăduiesc precum românii din Dachia să să fie trăgând din romani" (Capitotlul XI, H., I, p.108-115; D.M., 146-148)
- Critica opiniilor lui Stanislav Sarniţki (H., 131-132).
- Critica basmelor lui Misail Călugărul. Eustratie Logofătul şi Simion Călugărul şi demonstrarea izvorului „de unde s-au scurs piştélniţa aceştii puturoase basne" (H., I, 116-129; II, 87).
- Ideia continuităţii poporului şi a limbii române „pre olatul cest de aceasta parte de Dunăre, unde au fost locuind odânăoară dachii şi gheţii" (H., I, 89-90; II, 42, 58- 59, 62, 80, 90, 152, 153, 159 etc.).
- Părerile lui despre unitatea poporului şi a limbii române (H., I, 87; II, 62-63, 79-80).
- Reformarea limbii române după modelul celor mai prestigioase limbi din Europa, în special greaca şi latina, prin a „limbii... subţiere", prin împrumuturi şi adaptarea acestora şi prin modelarea frazei (I., 9).

Comentarii la *„Sacra a numerelor si cuvintelor streine tâlcuitoare"* din perspectiva demonstrării surselor de împrumut, a stabilirii domeniilor terminologice şi a identificării mijloacelor prin care urmează ca neologismele să fie tratate în dicţionar (I., 11-27).

Se argumentează prin mai multe exemple, depistate în *Istoria ieroglifică, Divanul...* sau *Hronicul...,* că unul din mijloacele de *„susţinere"* a limbii noastre pot fi şi sursele *interne*: *duhnicesc* (= spiritual); *duhul vinul* (= spirit), *din spiritus vini*; *înainte punere* (= plan), *tragere* (=tratat), *singur ţiitoriu* (= autocrat) etc.

- Convingerile lui D.Cantemir cu privire la etnonimele şi glotonimele noastre (*român,* limba *română* (*românească*), *vlah* (*valahă*)), la denumirile *moldoveni*, *moldovenească, munteni, ardeleni* etc.

Se comentează titlul *Hronicului* (în întregime), titlul capitolelor XII (p.87), titlurile capitolelor din cartea a II-a, titlurile altor capitole din *Hronicul.* Identificarea opiniei savantului despre numele „deobşte" al românilor în baza unor afirmaţii depistate în Hronicul: *neamul nostru a românilor* (I, 89, 94), *limba cea de moşie românească* (I, 108), *din limba latinească iarăşi pre cea a noastră românească le prefacem* (I, 157), *ţărâle româneşti* (II, 33), *trăitorii despre Nistru, carii fără samă multe ruseşti în limba românească amestecată* (II, 59) etc.

- Ideile lui Dimitrie Cantemir despre istoria scrisului la moldoveni, părerea lui despre alfabetul chirilic în limba noastră (D.M., 150-153).

Alte preocupări ale lui D.Cantemir se vor constata prin lectura operelor *Istoria ieroglifică, Hronicul...* (Toponimia, onomastica, explicarea cuvintelor, etimologie, dialectologie).

4.3. Concepția lui D.Cantemir despre limba română poate fi identificată şi argumentată prin practica scriitoricească, prin analiza limbii şi stilului din romanul *Istoria ieroglifică.* Prin analiza textului, prin depistarea celor mai concludente exemple şi comentariul lor se vor formula aprecieri şi opinii despre diverse aspecte ale limbii:

- Lexicul, „în aceeaşi măsură erudit şi popular, arhaic şi neologic" (Perpessicius. *Mențiuni de istoriografie literară şi folclor.* – Bucureşti, 1957, p.293).
- Arhaismele (*acmu, buâr, limbă „*popor*", chiar* „clar", *toapsec „otravă"* etc.).
- Elementele populare şi regionale (*ciubotă, harbuz, hulub, omăt, vitioan* „slab", *nevăstuică* „helge").
- Împrumuturi pe domenii din alte limbi (greaca, slavă etc.): *fantastic, țeremonie, advocat, antipatie, eclipsis, poslanic, blagorodie* etc.
- Formarea cuvintelor prin derivare, compunere, prin calcul lingvistic: *a amăguli, a dezgrăi, nedezrupt, poneagră, a raschiti, birar, informălui, mişelătatea, isteciune, ferícință, norodos, năcăjitoriu, curățatoriu,* „purgatoriu" etc.
- Particularitățile fonetice şi clasificarea lor pe categorii (*rîdicare, mă lipăsc, urmadză, slujăsc, supt, să fie vinit, iuşor* etc.).
- Particularități morfologice şi clasificarea lor pe categorii (*marmure, şegi, era împărat împărăției în toate părți, carele, alalt, mijloc de a întrare, dede, s-au fost uluind, să să fie chemat* etc.).

4.4. În baza analizei textelor sau a exemplelor care conțin anumite particularități sintactice, vom putea identifica tipurile acestora: topica neromânească a frazei (ca influență latină, grecască sau turcă), cu plasarea verbului-predicat la sfârşitul propoziției, inversiunile sintactice. Tipurile de dislocări morfosintactice: *... grădinii cu flori în tot chipul de frumoase şi de tot mirosul mângâios era* (I., 196); *de s-ar cumva tâmpla* (I., 33); *ce va proasta aceasta de lighioaie să dzică* (I., 150) (despre aceste dislocări a consulta: Dragoş Moldoveanu, op. citată).

4.5. Contribuția lui D.Cantemir la procesul de formare a stilurilor literare, în special a celui artistic. Pentru a analiza şi a concretiza în plan lingvistic particularitățile de stil artistic se aleg din romanul *Istoria ieroglifică* fragmente, pasaje, exemple prin care masteranzii ar putea, practic, să dovedească teza că D.Cantemir a conştientizat actul de autentică creație literară. Prin materialul concret de limbă şi stil în *Istoria ieroglifică* se identifică astfel de particularități stilistice cum ar fi:

- Alegoria, prin care autorul reuşeşte să utilizeze cele mai variate procedee artistice, astfel creând primul pamflet în literatura română.
- Stilul narativ apropiat de limba vorbită (p.73-74, 77)*.
- Proverbe, zicători, reflecții, maxime, aforisme, sentințe (acestea pot fi depistate din toate paginile romanului).
- Variate figuri de stil: metafore, comparații, epitete (masteranzii le pot găsi în roman cu prisosință: p.62, 63, 198, 220 etc.).
- Aglomerarea substantivelor (p.165, 169, 180, 303, 202, 235).
- Cumulare de adjective (p.221-222).
- Aglomerarea verbelor, prin care se creează adevărate tablouri auditive şi vizuale (p.180, 182).
- Creații lexicale proprii (p.253).
- Pagini scrise în ritmul poeziei populare (p.179-180, 252-253, 286-287).
- Utilizarea perechilor de sinonime binare, procedeu caracteristic stilului lui D.Cantemir. Masteranzii vor depista aceste exemple din *Istoria ieroglifică,* le vor clasifica în mai multe categorii şi vor formula valorile semantico-stilistice ale acestor pertechi:... *acmu cu lipsa ei toate fără nici o siială şi stidire la iveală ieşea* (p.36), *vremea a tuturor dascăl şi învățătoriu este* (p.84), *cu gheață aspre voroavele şi spurcate blăstămurile ... sufferea* (p.98), *vedze strâmbe şi cârjobe lucrurile norocului* (p.107), *tină cleioasă şi lipicioasă izvorăşte* (p.135) ş.a.m.d.

---

* Exemplele în continuare sunt extrase din *Istoria ieroglifică.*

5.0. Rezolvând chestiunile ce țin de acumularea cunoştinţelor teoretice, precum şi cele ce țin de dezvoltarea capacităților de aplicare practică a cunoştinţelor teoretice, expuse mai sus, procesul didactic al masteranzilor ajunge la a treia treaptă, numită integrare, formarea unor astfel de competențe prin care ei vor putea rezolva mai multe situaţii de problemă:

- Vor putea demonstra argumentat meritele şi neajunsurile în concepțiile lui D.Cantemir în ceea ce priveşte tratarea celor mai controversate chestiuni cu privire la originea poporului şi a limbii române, unitatea noastră de secole, continuitatea neamului şi a limbii, reformarea limbii române etc.
- Vor putea identifica rolul marelui nostru savant în îndelungatul şi anevoiosul proces de formare şi dezvoltare a limbii române literare.
- Vor putea interveni cu reconsiderări de rigoare în aprecierea activității lui D.Cantemir.
- Vor putea aplica tehnologiile de analiză a textelor şi în cazul altor cărturari contemporani lui D.Cantemir sau al celor anteriori (M.Costin, C.Cantacuzino ş.a.).
- Se vor descurca în cazul unor falsificări ale adevărului despre originea poporului şi a limbii române, despre unitatea limbii, despre numele adevărat, „de moşie" al poporului şi al limbii noastre.
- Vor căpăta deprinderi de tratare ştiinţifică a diverselor aspecte ale temei în discuție.

Referințe:

1. Cantemir Dimitrie. Hronicul vechimei a romano-moldo-vlahilor. Vol.I. - Bucureşti, 1999; vol.II, Bucureşti, 2000. (abreviat: H.)
2. Cantemir Dimitrie. Descrierea Moldovei. - Chişinău, 1992 (abreviat: D.M.).
3. Cantemir Dimitrie. Istoria ieroglifică. - Chişinău, 1973 (abreviat: I.).

Prezentat la 12.07.2010

ANGLICISMS IN THE ROMANIAN BUSINESS TERMINOLOGY

Ina VERETINA

Catedra Limbi Germanice

Articolul dat are drept scop inițierea în limbajul împrumuturilor din limba engleză în terminologia de afaceri a limbii române. Societatea evoluează zi de zi şi ca rezultat limba o urmează. Limba engleză cunoaşte cea mai mare pondere şi este utilizată pe larg, cu referire la limbajul de afaceri. Orice specialist în domeniu trebuie să cunoască terminologia specifică, împrumutată din limba engleză. Dezvoltarea economică şi posibilitatea de integrare în Uniunea Europeană cauzează sporirea numărului de anglicisme în limba română. Ele invadează limbajul terminologiei de afaceri şi aceste schimbări în limbă nu pot fi complet controlate nici chiar de lingvişti. Penetrarea şi utilizarea lor este stimulată de progresul economiei şi necesitățile de comunicare.

Languages are living bodies: they are born, live and die and during their lives they change permanently. The most obvious changes are noticed in the vocabulary, which take place in many ways: through conversion, changing of meaning, borrowings and so on. There are a lot of definitions concerning what a borrowing is. For example, the Oxford Dictionary of the English Language defines borrowings in the following way: "Borrowing – a word or an idea that somebody has taken from another person's work or from another language and used in their own". Another source suggests the following definition: "When one language takes lexemes from another, the new items are usually called loan words or borrowings – though neither term is really appropriate as the receiving languages do not give them back" [1, p.32]. Other source underlines the following definition of the borrowings: "The term "borrowing" denotes a word or a phrase, a pattern which is adopted from one language to another" [2, p.15].

The borrowing phenomenon is widely spread in many languages, Romanian being no exception. Recent borrowings from the English language have been observed, namely in the Romanian business vernacular. They enter our language in two ways:

1. through oral speech (by immediate contact between people);
2. through written speech (by indirect contact, through books…).

The term "anglicism" was first used in the 17th century and according to Oxford English Dictionary it refers to an expression from English used in another language. Anglicisms in the Romanian business terminology undergo certain phases of integration in our language. At first, they are still new and not known to many speakers. Then, the process is brought to a close, when the words have become part of the common core of the language, by which time, ideally, the Anglicism will not be recognized as such any more, and as a consequence, should not be called an Anglicism any longer. As life changes faster than one now expects, language has to change too, but, as we know, more slowly and unpredictably sometimes. Thus, some words are borrowed because they express things that do not exist in the culture of the borrowers; this is true for the majority of the words. But sometimes they circulate parallelly with native words expressing the same things.

It was proved that some of the most common ways through which Romanian business vocabulary "imports" Anglicisms are:

1. *literal translation, graphical and phonetic modification - the same conceptual identity:*

condominium (EN) > *condominium* (RO); opropriété (FR);
interface (EN) > *interfața*(RO);
consumérisme (FR) > *consumerism* (RO); *consumerism* (EN).

The following examples prove it:

a) "Dacă susținătorii *consumerismului* pun la îndoială eficiența cu care sistemul de marketing satisface nevoile consumatorului, ecologiştii sunt preocupați de efectele activității de marketing asupra mediului înconjurător" (1).

b) "În România mişcarea **consumeristă** este în plină afirmare" (2).

audit (EN) > *audit* (RO) - change in pronunciation;
media **(** EN) > *media*(RO) - change in pronunciation;
timing strategies (EN) > strategii de *timing* (RO).

a) "Strategii de *timing*-acestea concretizează toate aspectele temporale ale constituirii şi mentinerii avantajelor concurentiale comparative" (3).

b) "Strategiile de *timing* constituie a doua grupă de aternative în cadrul strategiilor câmpurilor de afaceri" (4).

marketing mix (EN) >*mix de marketing* (RO);

marketer (EN) **-** which can be translated as *operator de marketing/ specialist în marketing* (RO), but the English form with Romanian inflection (marketerul).

Sometimes, *marketerului* is preferred in specialized texts. Let's take an example: a) "*Marketerului* ca specialist în domeniul *marketingului* i se cere realizarea legăturilor dintre reglementările emanate de la structurile supranaționale" (5).

English:	**Romanian:**
Manufacturing	*manufacturare*
Budget	*buget(ul)*
Budget deficit	*deficit bugetar*
Database	*baza/banca de date*
Listing	*listare*
Supermarket	*supermarket*
Processing	*procesare*
Direct debit	*debitare directa*

Economics

For ex: leasing, know-how, dumping, grant, holding

2. the foreign term is adopted without being modified graphically or phonetically in the specialized languages of:

As it can be seen in the examples, many of the terms, especially economic terms, cannot be translated by a single word, this might be a reason why the English terms are preferred.

3.words which came into being by an extention of meaning:

maintenance (EN) - *întreținere* (RO), *mentenanța* (RO): comision de *mentenanță*;

*assistance (*EN) - *ajutor* (RO), *asistență* (RO);

to apply for a position (EN) - *a aplica* (RO)-

The Romanian "a aplica" with the meaning „a pune în aplicare" is of French (appliquer) via Latin (applicare) origin; however its newest meaning „a aplica pentru un loc de muncă" comes form the English to apply for, and therefore the Romanian term „a aplica" is enriched by an extension of meaning. This translation - *a aplica* - has been recently introduced in usage due to the fact that it is shorter than the most appropriate one *a face o cerere / a aplica o cerere*, is preferred mainly by specialized websites because it is shorter and it is in accordance with the tendency of maximization in communication" [3].

Even in the cases when there is an equivalent in Romanian there is the tendency to use English terms:

4. *"words of English origin which are used in daily speech although there is an equivalent in Romanian*

These are basically used in newspapers, magazines, TV: (a) *cash*,(b)*discount* that are used more and more by sales representatives, traders and shop assistants, despite the fact that the word has a Romanian equivalent; it is already accepted in Romanian.

(c) *Copyright* is another example of using English words as such. It appears on almost every book printed in Romania. (d) *Feedback* was firstly adopted in psychology; it subsequently extended to economics, and is presumably preferred because it is shorter than its Romanian equivalent: *conexiune inversă*/ *retroacțiune*/ *retroacțiune inversă*/ *cauzalitate inelară/lanț cauzal închis*. (e) In the field of banking, the abbreviation *ATM* - standing for Automated Teller Machine - is being used more and more widely; although there is an equivalent term in Romanian - *bancomat* - it is mainly preferred by bank clerks, and it has also spread to common use. Similar cases are:

catering, standby, training, duty-free, off shore, loan show-biz

The channels through which the latter category of words penetrates TL is the media, the internet, daily speech, by persons who who do not have linguistic training, the result is that the words are simply copied in TL: *cocteille* (FR) - *cocteil* (RO):

"Astăzi, acest *cocteil* este atât de popular, încât nu lipseşte din meniul local" [4].

Words which still present variations in inflection are inflected according to the Romanian rules:

"*Lobby-istii* americani acționează în societăți supuse tuturor reglementărilor fiscale şi legale, ca orice alte companii" [4].

Some newspaper articles prefer to give a non-translated version of these terms:

"Deşi ne arătăm muşchii în *prime-time*, ne acundem sub poalele mătuşii..." [4].

"Piața *futures* şi *options* ne-a oferit şi în această săptămână posibilități interesante de câştig" [4].

There are equivalents for these terms in Romanian, but they are used in this form due to the fact that specialists understand them perfectly and they do not seem to need any translation. On the other hand, there are the non-specialists who are not acquainted with the specialized vocabulary and, consequently, find it hard to understand the terms.

Some other terms, included in the category mentioned above, are taken over (they are not really borrowed) out of snobbery: *fashion adviser*- (newspapers, magazines and TV prefer to use the English term); *brand* used as such in the various fields of media and economics; *High tech*, which has a Romanian translation by *tehnologie de vârf*, is preferred in the English form.

In the case of such words, the trends in speech, as the trends in fashion, influence words and their usage; so when something new arises a new brand and a new word may come into being, which later on becomes obsolete, and as a consequence new words replace old ones.

Technical neologisms present morphological difficulties as regards inflection - some rules can be applied in these situations:

- older words with a larger circulation can be reproduced phonetically: *miting*, *lider*
- newer words with limited circulation are written and pronounced as in SL, as regards inflection, that can differ from case to case depending on the user, either keeping the English inflection or using the English inflection:

watt	wait
know how	know hows
holding	holdingul

As regards borrowing abbreviations they have different treatments:

- some are translated into Romanian:
  - e.g.: *IMF* (International Monetary Fund) turns into *FMI* (Fondul Monetar International);
  - *EU* (European Union) is taken as *UE* (Uniunea Europeana);
  - *GIS* **(**Geographic Information System) > *SIG* (Sistem Informatic geografic)
- some of them are taken over in their English form (either in the case of well-known institutions or in specialized languages):
  - e.g: *UNESCO* (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization);
  - *M.E.B.O* (Management Buy-Out) in phrases such as "metod ă de privatizare de tip *M.E.B.O*";
  - *EFTPOS* (Electronic Funds Transfer at the Point of Sale);
- some of them are taken over as such into Romanian but the words constituting them are translated
  - e.g. *PIN*(Personal Identification Number) **–** *PIN* (număr personal de identificare)" [3].

According to the degree of assimilation, borrowings can be divided into:

a) assimilated words (Denizens)
b) partially assimilated words
c) unassimilated words(Aliens)

As to the anglicisms in the Romanian Business Terminology, we noticed that their tendency is to be partially assimilated by our language. The following anglicisms can serve as examples:

▪ *Averaging-ul*	*Forfaithing-ul*	*Management-ul*
▪ *Marketing-ul*	*Dumping-ul*	*Chairman-ul*
▪ *Discount-ul*	*Market-ul*	*Mall-ul*
▪ *Spot-ul*	*Holding-ul*	*Input-ul*
▪ *Leader-ul*	*Behaviorism-ul*	

All these Anglicisms in the Romanian business terminology are partially assimilated, because they replaced the English definite Article "the" with the Romanian definite Article "-ul".

The following group of Anglicisms also belongs to the partially assimilated words, but they take the Romanian definite article "-urile" which is in the plural number:

- *Bond-urile* *Ring-urile* *Need-urile*
- *Warrant-urile* *Shop-urile*
- *Brand-urile* *Card-urile*

But there are also Anglicisms in the Romanian vocabulary that only replace the English plural ending "s" with the Romanian plural ending "ii". They keep the English way of writing but they are not adapted phonetically to the Romanian tradition.

The Romanian business vocabulary is not in want of completely assimilated Anglicisms. They are adapted phonetically, grammatically, lexically to the Romanian tradition. For example:

- *Bugetul* *Barterul* *Bancnotă*
- *Capitalul* *Cecul* *Creditul*
- *Consultantul* *Donorul* *Bugetul*
- *Barterul* *Bancnotă* *Capitalul*
- *Cecul* *Creditul* *Consultantul*

Concerning the unassimilated Anglicisms in the Romanian vernacular, we can also list some examples that preserve the English rules (the English ending "-ing", pronunciation…) : *earning, trade, slump, merchandise…*

A great majority of Anglicisms have been imported in our country after the iron curtain fell down, that is during the last two decades. Most of them belong to the domains of business and economics: *job, manager, dealer, leader, partner, producer, standard, dumping, marketing, meeting, concern, firm, company, leasing, stock, trust, audit, due-diligence, Greenfield, market value, retail, broker, timing, boom, public relations, target, holding, cash flow, asset, discount, real estate, e-payment, time-out, boss, full-time, dealer, part-time, sales, discount, hypermarket, shopping, supermarket, showroom, design, brand, mall, stand, banner, banking, cash, cash-flow, card, etc)* … This is due to the fact that Anglicisms in the Romanian business terminology open a way to another world, to the world of business, to success. Another reason of Anglicisms penetration in business is the fact that Romanian and Romanians try to keep up with Europe and Europeans and integrate, at least, linguistically as English origin words are spreading and penetrating our language more and more. Moreover, this borrowings penetration is a "linguistic fashion". The general opinion in attempting to explain this tendency is that the Romanian equivalents seem dull, unexpressive for the modern and interesting world we are living in. Knowing and properly using such words is a "must-have" nowadays, which makes you "trendy" and keeps you "on the wave": being "glamorous", having a trendy "lifestyle", owning a car that has successfully passed the "drive test", being "popular" and attending the "high-class", having fashionable "hobbies", a good "job" and reaching a high "rating" on the "retail and wholesale market", being therefore a successful "businessman" with profitable "deals", owning "hi-fi technology" such as a "laptop", a "mobile", a "DVDplayer" and an "iPod2 - this is but a sample of an intensely European connected discourse (and life model highly promoted in Romania nowadays) that we might hear on TV or read in newspaper daily. Many English words belonging to business, commerce, such as: *discount, voucher, trailer…* have entered Romanian due to trade and population migration. The Romanian native speakers need to borrow such terms because these can facilitate communication between Romanian business owners and European / world traders. Nowadays, it is almost impossible for business owners of different origins to get along, sign contracts and establish business partnerships without resorting to terms connected with economics and business, mainly of English origin, which spread all over Europe and became international terms. Newly coined terms appear, some translated, some adjusted, brands (kodack) are turned into common nouns and used in daily speech, some of them have a short life and soon become obsolete (especially those belonging to daily speech), some others enter the common core vocabulary (standard language, specialized language)" [5]. Research has established that 85% of international business associations make official use of English. If we consider the role of English, which is more **business English**, in the world of business, we see that it is growing and English tends to be more **a professional code** than a language. Four factors should be considered when trying to explain the influence of English on other languages in general and especially on the language of business:

- ✓ The number of users of the language;
- ✓ The extent of its use as an international language;
- ✓ The economic power of the language;
- ✓ The volume of information disseminated in English.

Anglicisms enter the language so quickly, that there are dailies and magazines, specialized in business and economics such as: "Piaţa financiară" (The Financial Market), "I and P" (Investments and Profit), "Ziarul

financiar" (The Financial Newspaper), "Money Express", "Business magazine", "Capital"…The articles are so crammed with English words that a person who does not speak English has a hard time trying to understand them. We need Anglicisms in our language because we understand that English is an instrumental language which helps people get a good job or be promoted in their careers.

In the past few years, Romanian has been the subject of many changes, as it has turned itself into a greater importer of words, especially of English origin. Anglicisms are present in the Romanian Business Terminology because of the development of Business, of technology, of trade, and of the economy. The boom in business, technology, industry smoothed the path towards the exchange of information between countries and, as a result, new terms are introduced in order to cover the new realities that are coming up in these domains fast.

Linguistic globalization is seen as a consequence of modern economic worldwide interdependency, economic trend that needs a sole means of communication, the choice of namely English language to fulfill this role is the result of a combination of historical circumstances. In this context the following question should be asked:" Do Anglicisms present a danger or a vocabulary enrichement for Romanian language?" This question is more or less a rhetorical question. The influence of English upon Romanian can be either positive or negative, especially in those cases when the borrowed word is not interpreted correctly and its meaning is changed, thus having a misleading effect. In some cases the meaning of the borrowed words is changed through ellipsis or truncation. The ellipsis of the determined noun has as a result the restraint of the determinative meaning, which functions in the colloquial variant of the Romanian language, but also in press with the initial meaning of the compound. For the Romanian speaker, the meaning becomes in this way the bearer of a colloquial meaning. For example:

- ***exchange*** (birou de schimb valutar) (**exchange office**): Patronii de exchange, politica unui exchange aflat chiar la coloane [4, p.5].

- ***duty-free*** (scutit de taxe vamale) Aeroportul Otopeni rămîne fără duty-free [4, p.8].

- ***lobby*** (grup de presiune, de influență) şi lobbysm (activitate de presiune în domeniul politic, economic). In Romanian, the first term is used with the meaning of the second one as in a face lobby Muşetescu şi-a făcut lobby la grupul liberal [4, p.2] .

Leisure is often used in the business vocabulary, especially in Economics, meaning "time free from the demands of work or duty, when one can rest, enjoy hobbies or sports" [2, p.34]. The Romanian translation of this word may be "răgaz, timp liber, tihnă" and still, the English term is more often used. According to DEX, **Marketing** is one of the most commonly used words in the Romanian business vocabulary, as well as "management". The original meaning is "a job that involves encouraging people to buy a product or service", while the Romanian translation is strictly related to the action of buying and selling goods on the market (cumpărare sau vânzare de mărfuri pe piață).

Leasing stands for "a lease or tenancy which is the right to use or occupy personal property or real property given by a lessor (a person, group who grants a lease) or lessee to another person for a fixed or indefinite period of time" [2, p.56]. A Romanian equivalent exists; it could be translated by "concesionare, închiriere, arendare". Volksbank are, în momentul de față, cea mai bună ofertă de împrumuturi de **retail** .

Retail is understood both in English and Romanian as "the sale of goods to ultimate consumers, usually in small quantities" [2, p.115] the Romanian translation could be "vânzare cu amănuntul", but in business newspapers the English term is preferred.

Hipermarketurile rămân cele mai mari generatoare de locuri de muncă [6, p.11]

Hypermarket does not have a Romanian translation, it is used with its original meaning of "a very large supermarket"; the word has been, to some extent, adapted to the morpho-syntactic norms of Romanian.

Deschiderea de centre de **outsourcing** în sectorul IT sau investiții masive sunt motive pentru care, în 2007 doar cine nu vrea nu-şi va găsi de muncă [6, p.10] **Outsourcing** cannot be translated into Romanian, being only explained as: "it is said about a company or organization to purchase (goods) or subcontract (services) from an outside supplier or source" [2, p.116]

In conclusion, it is important to emerge the idea that the business success of our citizens depends, to some extent, on their capability of knowing and using Anglicisms in the Romanian Business Terminology. And we should not forget about the fact that those who aspire to influence also aspire to a command of English or at least to the use of Anglicisms. One can not go far in a business anywhere in the world without sooner or later encountering the desirability of using English Borrowings in Business Terminology. Many businessmen

from the Republic of Moldova use English Borrowings from the business field and build their success upon their good knowledge of them. They even use them at their meetings. In other words, using English in an activity related to business brings "benefit". English Borrowings in the Romanian Business Terminology open a way to another world, to the world of business, to success. The present tendency is to find Romanian equivalents, either single items or phrases to express the same ideas with our own words and not to change Romanian into a Creole language. For example, specialists have been working for some time to make up a vernacular for computer science, which uses now 90% English words. Nevertheless, the changes in a language can not be totally controlled by linguists but by the necessities of the day and the speed of the information flow. Nowadays, in the business field, people prefer to use a borrowed word, either as it is or with Romanian inflection, instead of coining one in the mother tongue.

References:

1. Longman Modern English Dictionary. - London, 1984, p.32.
2. Cambridge Encyclopedia of the English language / Crystal D. - New York, 1989, p.15.
3. http://www.inst.at/trans/16Nr/14_1/herteg16.htm [Accesat 09.03.2010]
4. Jurnalul Naţional, Vineri, 13 ianuarie 2006, p.3.
5. http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/language/v080/80.3schneider.pdf [Accesat 09.03.2010]
6. Jurnalul afacerilor;â. - Chişinău, 2004.

Bibliography:

1. Alexandru D., Ciobanu G. Re-Latinization, Trends in contemporary Romanian. - Timişoara, 1987, p.23-24.
2. Andriescu Al. Limba presei româneşti. - Iaşi, 1979.
3. Arsene M. English for Business and Administration. - Bucharest, 1996. - p.96-98.
4. Avram M. Probleme ale exprimării corecte. - Bucureşti, 1987, p.113-115.
5. Ball Donald A. International Business, the challenge of global competition. - Chicago, 1996, p.69-80.
6. Cypres L. Let's speak Business English. - Barron's Educational Series, 1998, p.5.
7. Advanced Learner's Dictionary/Wehmeier Sally. - Oxford, 2003, p.25.
8. Legislaţia economică de referinţă pentru firmă. - Chişinău, 2005.
9. Marketing. - Chişinău, 2007.
10. Profit. - Chişinău, 2002-2005.
11. România Economică. - Bucureşti, 2003.
12. Tribuna Economică. - Chişinău, 2003-2004.
13. Varo Moldova. - Chişinău, 2004-2005.
14. http://www.terminometro.info/b43/fr/linguapax.html [Accesat 07.03.2010]
15. http://www.globalisationguide.org/01.html [Accesat 18.03.2010]

Prezentat la 04.05.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

VALOAREA EDUCATIVĂ A PROVERBELOR ÎN LIMBA ENGLEZĂ ŞI ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Oxana BASHIROV

Catedra Limbi Germanice

In the present article the leading role of the Romanian folk education and aphoristics in the new generation's education are emphasized. The most important role in preserving, development, spreading, cultivation, and enhancing the cultural legacy, is carried out by the nation and the educational system. It should be mentioned that the Romanian and English aphoristics consider moral education as the foundation of overall education. Proverbs and sayings that date back to the ancient times have a content that points out truths from all the spheres of life and always remain national values in the moral education of the people of different ages. Wisdom has always been a kind of learning for the human intellect, which has manifested with the help of the proverbs, sayings, maxims and aphorisms. In fact, the proverbs are condensed history of a series of life experiments, most of them being sad, bitter, where those that should succeed are suppressed by the soul's weakness.

Încă din cele mai vechi timpuri oamenii au manifestat interes pentru limbajul aforistic. De altfel, înţelepciunea a fost dintotdeauna o componentă a spiritului uman, care s-a manifestat în limbaj şi prin utilizarea proverbelor, zicalelor, maximelor, aforismelor. Acestea sunt vorbe cu tâlc, forme poetice de manifestare a înţelepciunii populare. Proverbele sunt formulări ce cuprind o afirmare concisă a unui adevăr aparent şi întotdeauna au fost utilizate de vorbitorii unei limbi. Ele au un caracter de generalitate, fiind rezultatul unei bogate experienţe de viaţă bazată pe observaţia concretă a fenomenelor şi lucrurilor înconjurătoare. Uneori au o origine cultă, provenind din colecţii străvechi, cum ar fi cunoscutele pilde ale împăratului Solomon din *Vechiul Testament*, sau cele ale înţeleptului Socrate. Cu timpul, asemenea proverbe şi expresii proverbiale au intrat în circuitul oral. Proverbele sunt folosite în scopuri practice în diferite circumstanţe ale comunicării de fiecare zi. Se pot exprima *îndoieli, reproşuri, ameninţări, justificări sau scuze, ironii, mângâieri, remuşcări, atitudini batjocoritoare, avertizări, sfaturi sau interdicţii* [5, p.96].

O.Densusianu, autor al unui solid studiu lingvistic şi stilistic asupra proverbelor româneşti, iniţiază cercetarea în domeniul dat, pornind de la o întrebare, mai „neaşteptată": „cum trebuie să facem pentru a construi proverbe româneşti?" [4, p.53]. Ajunge la un ansamblu de trăsături formale care, reunite – toate sau numai o parte din ele – într-o expresie, îi pot conferi acesteia calitatea de proverb.

Pincipalele trăsături formale ale proverbelor româneşti stabilite de O.Densusianu, sunt următoarele:

1. Proverbul este uneori precedat de un *prezentativ.* Acesta, ca marcă introductivă, are rolul de a semnala o schimbare a planului expresiei în text, dar şi de a conferi un anumit prestigiu expresiei.

2. Proverbul este o *citare*: aceasta înseamnă că este relativ bine cunoscut, este o *vorbă* (citare are sensul de caracter recurent al proverbului).

3. Proverbul oferă o bază segmentală pentru una sau mai multe intonaţii de *nexus-termen,* care denumeşte o intonaţie de enunţ complet, şi *junction* – pentru un enunţ incomplet, ajută la diferenţierea proverbului de zicătoare şi locuţiune.

4. Proverbul este un text foarte scurt. Proverbul minimal presupune două cuvinte autonome din punct de vedere prozodic şi doi termeni logici: un *condiţionant* şi un *condiţionat.* Complexitatea maximă a proverbului este reprezentată de un întreg logic.

5. Proverbul este *monologat*; el are o formă fixă şi aparţine tezaurului lexical al unei limbi, Densusianu are, în vedere şi proverbe cu aspect de dialog (cele de forma întrebare–răspuns) pe care le consideră însă un „dialog stimulat".

6. Proverbul, ca gen, cuprinde un *sens didactic. Este* un minididaction. Densusianu are în vedere valoarea de regulă, indicaţie de acţiune care nu lipseşte, dar este insuficientă pentru a da dreptul să vorbim de încadrarea proverbelor într-o didactică.

7. Proverbul poate avea forma unei aserţiuni, a unei interogaţii retorice, a unui conjunctiv – de unde şi caracterul său exportativ, al unui imperativ.

8. Proverbul vizează un adevărat general (deci nu propriu unei persoane sau unei situaţii determinate), exprimat cu ajutorul unor mijloace lingvistice **departicularizante.**

9. Substanţa semantică este limitată la raporturi socioetnice. Această observaţie înlătură din discuţie diversele speculaţii cu privire la valorile filozofice, juridice, istorice ale proverbului.

10. Proverbul se caracterizează prin trăsăturile generale ale genurilor *beletristice*; proverbul este considerat a fi axiomatic, cu o formă poetică [4, p.67].

Densusianu apreciază elementele de stil literar care pot fi reperate ca proverbe. Acestea sunt jocuri de diferenţe conotative, jocuri de identităţi de limbaj, jocuri de identităţi de substanţă [4, p.43].

Ideea personalităţii umane ideale este una din componentele principale specifice moştenirii spirituale a oricărui poporului. Idealurile **femeii, bărbatului, bătrânului, copilului**, fiind prezente în viaţa spirituală a poporului, pătrunde în sânge din copilărie, contribuind la crearea unui stereotip al comportamentului ideal şi influenţând formarea etichetei şi a dreptului nescris. Reflecţiile populare despre personalitatea ideală, perfectă, au contribuit nemijlocit la educarea unor astfel de individualităţi. Iar personalitatea perfectă, cântată de popor, **un autor talentat**, devine un model de educaţie permanentă *„înţelepciunea bătrânilor – limita tinerilor; „înţelepciunea nu e toată în capul unui om"* [4, p.41].

Poporul întotdeauna a pledat pentru a îmbunătăţi educaţia generaţiei în creştere, prin experienţa milenară, prin specificul metodelor, prin concretizarea, perfecţionarea şi dezvoltarea ideilor pedagogice. O astfel de tratare a problemei permite a vorbi despre unele particularităţi naţionale specifice nu numai în plan naţional, dar şi universal. Acest fapt admite determinarea mai precisă a trăsăturilor comune (general-umane), particulare şi speciale (naţionale) ale personalităţii.

Între **folclor** şi **pedagogie** există o strânsă legătură. Acesta s-a menţinut întotdeauna. Aşa cum există între folclor şi literatură, între folclor şi toate creaţiile de nivel mai ridicat la toate popoarele. **Folclorul** e singura şcoală dinainte de apariţia şcolii propriu-zise şi continuă să existe ca izvor mereu viu şi după apariţia acesteia [6, p.15].

În folclorul românesc există o multitudine de exprimări lapidare cu referire la educaţia cognitivă pe care trebuie să o posede orice locuitor al spaţiului românesc. Vor fi menţionate cele despre *minte,* adică intelect şi vorbire, definirea şi formarea lor în concepţia populară. În concepţia populară, mintea este bunul cel mai de preţ al omului:

Frumuseţea trece, mintea creşte. [2, p.76]

Mintea e podoaba sufletului, frumuseţea – podoaba trupului. [Folclor]

În concepţia populară, gândirea este socotită ca un dar al destinului. Cu toate acestea, este evidenţiat şi rolul norocului alături de cel al minţii:

La un car de minte, mai bine trebuie şi-un gram de noroc. [Folclor]

Nu lipsesc din caracteristicile minţii nici eficienţa, nici aspectul ei moral. Ea nu-i este dată omului în zadar:

Cine are minte are şi ruşine. [3, p.72]

Funcţia educativă, care asigură vocabularul şi fondul principal de cuvinte, este **învăţarea, asimilarea de cunoştinţe, imagini, idei şi noţiuni.** La formarea conştiinţei morale contribuie şi *disputa, obişnuinţa, binecuvântarea, rugăciunea, dorinţa, cerinţa populară, sugestia, aprobarea, dezaprobarea, interzicerea, lauda, pedeapsa* etc. Limba (limbajul) şi mintea au apărut concomitent. Între minte (gândire) şi limbă există combinaţii şi corespondenţe care se evidenţiază în legăturile dintre gând şi cuvânt. Puţine sunt proverbele care oferă o definiţie vorbirii şi raporturilor ei cu gândirea. Acestea sunt totuşi destul de revelatoare [5, p.98]:

Unii vorbesc ce ştiu, alţii ştiu ce vorbesc; Fii domn peste limba ta. [Folclor]

Proverbele, zicătorile şi cimiliturile evidenţiază importanţa pe care o au diferitele aspecte de manifestare ale înţelepciunii, ale minţii ascuţite, ea fiind fundamentală pentru om. Poporul a dat o mare apreciere **învăţăturii, instruirii, şcolii, cunoştinţelor.** Omul învăţat devine în concepţia populară un model. Cea mai frumoasă perfecţiune a naturii, după cum menţiona Comenius, necesită totuşi o cizelare pentru a putea ajunge aproape de perfecţiune [6, p.87].

Totalitatea manifestărilor ludice specifice vârstei copilăriei poartă în ***etnologie*** denumirea genetică de **folclor al copiilor.** Folclorul copiilor se caracterizează ca un gen universal, care a luat naştere în mod firesc la o vârsta când jocul constituie **punctul central** şi model al activităţilor lor [5, p.32].

Mulţi folclorişti şi etnologi au presupus că un studiu mai aprofundat al jocurilor celor mici oglindesc, păstrează amintiri şi perpetuează obiceiurile, ritualurile care uneori nu mai trăiesc decât în manifestările copilă-

reşti. Psihologii au stabilit că jocurile copiilor, ca şi întreaga lor activitate, sunt dominate de „umbra celui mare”. Jocul este un studiu firesc şi obligatoriu în dezvoltarea copiilor, necesar **exersării funcțiilor fizice şi psihice.** Jocul şi copilul sunt două părți de nedespărțit, în joc copilul se descătuşează totalmente – condiție obligatorie pentru domeniul artistic. Jocul, fiind joc, este în acelaşi timp o **muncă,** unde copilul se trezeşte fiziceşte şi **sufleteşte.** Jocurile tradiționale ale copiilor au păstrat, din toate timpurile, formele de magie existente în societate şi în **semiotica folclorului. Copilul** întotdeauna a fost un factor important în educație, autoeducație şi în educația reciprocă a generațiilor, ca model ce determină experiența istorică. **Familia** reprezintă nucleul educației populare. Ea asigură individualizarea scopurilor şi conținutul procesului educativ, ea creează condiții pentru dezvoltarea copiilor, pentru transmiterea experienței sociale. Familia este o componentă necesară spațiului educativ ca formă a existenței lui, în acelaşi timp ea funcționează ca un astfel de spațiu. Familia este acel microsocium în care omul se naşte şi trăieşte. Lumea descoperirilor pentru copil începe alături de mama, tata şi rude. Pedagogia populară le atribuie părinților şi buneilor un loc special care transmit copilului, încă din primele clipe ale vieții sale, cele mai plăcute senzații. Printre cei mai activi subiecți ai etnopedagogiei familiei sunt buneii. Educarea tinerilor în spiritul înaltei moralități este posibilă doar într-o comunitate sănătoasă. Iată de ce este important ca principalele caracteristici ale personalității să fie formate în familie, apoi în şcoala contemporană, sistematic şi consecutiv, pe primul loc fiind plasate exigența față de sine şi disciplina conştientă, care duc la democratizarea şi îmbunătățirea relațiilor dintre oameni. Prin educație morală înțelegem modul de influență a adulților asupra copiilor, prin care aceştia îşi formează noțiunile, sentimentele, convingerile, obişnuințele de conduită morală. Deşi metodele de educație trebuie deosebite de mijloacele de educație, cu care se află într-un raport de interdependență, uneori se pierde hotarul dintre metodă şi mijloc. Printre mijloacele de educație se numără, pe de o parte, diferite forme de activitate (jocurile, munca, învățătura etc.), iar pe de altă parte – totalitatea mijloacelor din folclor (numărătorile, ghicitorile, proverbele, zicătorile, cântecele, basmele, poveştile, legendele, baladele, doinele, tradițiile etc.). Educația morală se caracterizează prin multilateralitatea conținutului, printr-o bogăție spirituală deosebită.

Metoda educației morale, în procesul de lucru, se divizează în elementele ei componente, care se numesc procedee de educare, în raport cu metodele, acestea au un caracter special şi de subordonare. Metodele şi procedeele de educație morală sunt strâns legate între ele şi se pot succede în diferite situații ale educației tradiționale. Realizarea sarcinilor educației morale în pedagogia populară cere nu doar utilizarea unor metode izolate, ci aplicarea unui sistem de metode şi procedee variate şi adecvate scopului urmărit. În continuare, se va realiza o comparație între creația populară engleză şi cea română, cu scopul de a reflecta impactul modelelor de educație morală pentru generația tânără.

The longer we live the more wanders we see. [Folk]

Omul, cât trăieşte, învață.

(Un alt proverb elucidează această situație: „Sunt lucruri pe care, câtă vreme nu le-nveți, nu le poți face; pe altele – câtă vreme nu le faci, nu le poți învăța”.)

This the early bird that catches the worm. [Folk]

Cine se scoală de dimineață departe ajunge.

(Cel care din vreme învață, se pregăteşte, beneficiază de tot felul de oportunități.)

Experience is the best teacher. [Folk]

Cel mai bun învățător este pățania.

(Pentru că învățătura obținută prin suferința simțurilor tale nu se uită: „Mai multe ştie Stan Pățitul decât toți cărturarii”; „Omul, pân-nu pătimeşte, nu se mai înțelepțeşte”.)

Every men wears his belt his own fascions. [Folk]

Câți oameni, tot atâtea păreri (judecăți, sentimente, gusturi.)

(La români, proverbul capătă o plasticitate deosebită: „Câte bordeie, atâtea obiceie”; „Câte capete, atâtea căciuli” etc. De-abia atunci când omul face un efort empatic, punându-se în locul altuia, îşi dă seama de importanța la fel de mare a următoarelor două fapte: pe de o parte, că există întotdeauna şi o mare perspectivă de înțelegere sau de soluționare a unei probleme decât cea proprie, iar pe de altă parte, că atunci când oamenii nu se pun unul în locul altuia părerile se schimbă, iar neînțelegerile şi confuziile se atenuează sau chiar dispar.)

Black will take no other hue. [Folk]

Lupu-şi schimbă părul, dar năravul, ba.

(Ceea ce provine din ereditatea speciei nu poate fi transformat sau înlocuit pentru un moment ori ca expresie a unei simple dorințe: „Ce naşte din pisică şoareci mănâncă”; „Din ouăle de larve nu iese pui de găină”; „Nu

faci miel din câine tăindu-i coada". La fel se spune şi despre cei la care răul a devenit o necesitate sau un mod de viață: „Năravul din fire n-are lecuire"; „Sângele apă nu se face"; „Boala din fire n-are lecuire" etc.)

You can see a mote in another's eye but cannot see a beam in your own. [7, p.17]

Vede paiul din ochiul altuia, dar nu şi bârna din ochiul său.

(Acesta nu poate fi decât înfumuratul, care vede cu uşurință defectele sau slăbiciunile altuia, dar nu şi pe ale sale, deşi acestea sunt, adesea, mai mari decât ale celor din jur.)

A fool unless he knows latin, is never a great. [1, p.24]

Prostului nu-i stă bine dacă nu e şi fudul.

(Prostul este atât de puțin conştient de absurditatea verbelor şi faptelor sale, încât pretinde celor din jur să i le aprecieze. Dar tot ce ar putea învăța un prost este să încerce să dea prostiei sale un aspect agreabil.)

Never put of till tomorrow what you can do today. [Folk]

Ce poți face azi nu lăsa pe mâine.

(Când nu fructificăm şansa pe care ne-o oferă clipa prezentă, nu facem decât să punem la dispoziția unor ipotetice/iluzorii şansele viitoare.)

A fool unless he knows latin, is never a great. [Folk]

Prostului nu-i stă bine dacă nu e şi fudul.

(Prostul este atât de puțin conştient de absurditatea verbelor şi faptelor sale, încât pretinde la cei din jur să i le aprecieze. Dar tot ce ar putea învăța un prost este să încerce să dea prostiei sale un aspect agreabil.)

În concluzie, putem afirma că atât etnoaforistica românească, cât şi cea engleză pun la baza educației populare educația morală. Toate națiunile lumii, inclusiv şi poporul român, în istoria sa de veacuri, a creat monumente unice de cultură şi de cultură pedagogică tradițională. Morala tradițională cuprinde norme de comportare, bine fundamentate şi „cerute" de înțelepciunea poporului. Educația tradițională a servit, serveşte şi va continua să servească drept un izvor inepuizabil de idei şi conținut educativ acumulate pe parcursul secolelor.

Referințe:

1. Băieşu N. Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii. - Chişinău, 1980.
2. Bîrlea O. Folclor românesc. - Bucureşti, 1981.
3. Creația populară (Curs teoretic de folclor românesc din Basarabia, Transnistria şi Bucovina). - Chişinău, 1991.
4. Densusianu O. Folclorul. Cum trebuie înțeles în Flori Alese, din cântecele poporului. - Bucureşti, 1966.
5. Hasdeu B.P. Studii de folclor. - Bucureşti, 1979.
6. Silistraru N. Valoarea morală a pedagogiei populare în procesul pedagogic. - Chişinău, 1992.
7. Wolpang N. Popular view of the proverb. Vol. V, no.II. - London, 1999.

Surse:

1. Bruce K. The Book Of Proverbs. - London, 1998.
2. Bogdan L. Proverbe şi cugetări despre omenie. - Bucureşti, 1981.
3. Golescu I. Proverbe comentate. - Bucureşti, 1845
4. Ionescu G. 200 proverbe, maxime şi cugetări. - Dorohoi, 1906.
5. Proverbe şi zicători. - Chişinău, 1981.
6. Teodorescu G. Poezii populare române. - Bucureşti, 1982.
7. Zărnescu C. Aforismele şi textele din Brâncuşi. - Craiova, 1930.

Dicționare:

1. Lefter V. Dictionar de proverbe. - Bucureşti, 1994.
2. Vulcănescu R. Dicționar de etnografie. - Bucureşti, 1979.

Prezentat la 04.05.2010

COMUNICAREA INTERCULTURALĂ – PREMISĂ ŞI MECANISM AL FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Olga DUHLICHER

Catedra Limbi Germanice

Communication with other cultures characterizes our world. The new methods of technology increase the number of interactions between cultures and make communication easier. Intercultural communication is nowadays of great importance and, with its help we may find some answers to the modern world's problems.

Intercultural communication has an important role: it can prevent miscommunication, misunderstandings and mistakes, conflict situations in our multicultural world.

Globalizarea a transformat comunicarea interculturală într-un fapt inevitabil. Lumea de azi este supusă unor schimbări rapide, interacțiunea dintre oameni capătă noi dimensiuni. Contactul şi comunicarea cu alte culturi sunt caracteristicile dominante ale vieții moderne, lumea parcă este dependentă de beneficiile tehnologiei, de posibilitatea de a lua legătura rapid cu persoana din celălalt capăt al țării, de a putea ține o videoconferință, de a cunoaşte care sunt ultimele ştiri sau ultimele tendințe ale modei. Aceste contacte cu ceilalți, având scopuri fie economice, politice sau culturale, ne îndrumă spre un mod mai deschis de comunicare, spre o comunicare interculturală.

Comunicarea interculturală înseamnă interacțiunea directă dintre oamenii de diferite culturi. Comunicarea interculturală implică mult mai mult decât înțelegerea normelor unui grup, ea presupune acceptarea şi tolerarea diferențelor.

Comunicarea interculturală a luat naştere datorită interferenței mai multor noțiuni comune, cum ar fi comunicarea crosscultural, comunicarea internațională sau globală, relațiile interculturale [11, p.23]. Toate aceste noțiuni au fost subsumate unui concept mai larg, şi anume acela de Comunicare interculturală.

Termenul de comunicare internațională se referă la studiul fluxului de comunicare media între țări. O altă accepțiune a termenului vizează studiul comparativ al sistemelor comunicaționale în masă şi studiul comunicării dintre guvernele naționale. Comunicarea internațională se ocupă de putere, politică, procesul influenței asupra altor națiuni-state.

Comunicarea globală face trimitere atât la studiul transferului informațiilor, datelor, opiniilor şi valorilor, de către grupuri, instituții şi guverne, cât şi la problemele care apar pe baza transferului. Comunicarea crosscultural se referă, în general, la compararea fenomenelor dintre diferite culturi.

Comunicarea interculturală şi cea internațională sunt zone diferite de cercetare; prima încearcă să se axeze pe individ, ca unitate de măsură, pe când cea de-a doua încearcă să lucreze la macronivel, unitățile sale de analiză fiind națiunea, sistemele globale, grupurile, mişcările, elementul comun al acestor tipuri de comunicare este preocuparea față de diferențe [6, p.10].

Relațiile interculturale reprezintă un domeniu interdisciplinar, prin care se încearcă să se identifice, cu ajutorul diferitelor ştiințe sociale (dar care împărtăşesc un interes comun), studiul interacțiunile oamenilor care aparțin la diverse culturi. Studiile culturale pot fi analizate din trei perspective: monoculturale (studiul unei singure culturi face obiectul de cercetare al antropologiei şi sociologiei), crosscultural (prin comparația caracteristicilor a două sau mai multe culturi) şi interculturale (care se bazează pe interacțiunea a două sau mai multe culturi şi încearcă să răspundă întrebărilor referitoare la ideea ce se întâmplă când două sau mai multe culturi interacționează la nivel interpersonal, de grup sau internațional).

În ultimii ani, Comunicarea interculturală şi-a dovedit rolul important pe care îl joacă în planul lumii reale, al evenimentelor globale, având tendința de a pretinde chiar la statutul de ştiință. Studiul acestui domeniu a preocupat oamenii de diverse pregătiri ştiințifice. Dar vom vedea dacă poate fi considerată aceasta o ştiință în adevăratul sens al cuvântului, aşa cum este fizica, matematica, astrologia sau medicina.

Filosofia ştiinței încerca să analizeze şi să clarifice logic unele concepte fundamentale pentru a înțelege structura cunoaşterii ştiințifice. Cartea lui Thomas Kuhn, *Structura revoluției ştiințifice* (1970), propune o nouă viziune asupra ştiinței, „un pas în direcția umanizării ştiinței" [12, p.7], o viziune care ne va ajuta să

conştientizăm faptul că un nou domeniu, o nouă ştiinţă este reprezentată de Comunicarea interculturală. La data apariţiei cărţii, teoria cunoaşterii ştiinţifice era dominată de o tendinţă formalistă şi normativă, dar Kuhn, prin conceptul său de „paradigmă", revoluţionează gândirea ştiinţifică. Paradigmele stau la baza acordului oamenilor de ştiinţă asupra fundamentelor ce disting orice cercetare ştiinţifică matură; ele sunt definite ca „realizări ştiinţifice universal recunoscute, care, pentru o perioadă, oferă probleme şi soluţii-model unei comunităţi de practicieni" [12, p.7]. Orice ştiinţă evoluează din însăşi natura umană, din frământările vieţii prin care se încearcă să se rezolve probleme pe baza cunoaşterii, numite de Kuhn „probleme puzzle". Ştiinţa va progresa atunci când paradigmele vor conferi problemelor ce stau în faţa cercetătorului caracterul de probleme puzzle. Aceste probleme puzzle apar în stadiul de maturitate a ştiinţei. Atunci când paradigmele nu mai corespund realităţii, începe o perioadă de atacuri, de schimbări, de criză, preconizând o revoluţie ştiinţifică, ceea ce va duce la progres.

Nu putem fi siguri că toate ştiinţele evoluează în acelaşi mod şi în acelaşi ritm, existând clare diferenţieri între ştiinţele exacte şi cele umaniste, sociale (în rândul cărora se afiliază şi interculturalitatea).

Dezvoltarea oricărui domeniu ştiinţific presupune mai multe etape, iar cele preconizate de Kuhn pot fi aplicate şi interculturalităţii:

- stabilirea unei baze conceptuale. Studiul Comunicării interculturale a început odată cu Edward Hall şi echipa sa, la Institutul de Servicii Externe al SUA, la începutul anilor 50 ai secolului XX;
- acceptarea paradigmei. În anii `60 s-a dezvoltat mediul de cercetare care testa ideile precedente. Începând cu anii `70, au apărut primele cursuri, societăţi şi reviste specializate de Comunicare interculturală;
- construirea bazei teoretice. În anii `80 s-au dezvoltat teoriile Comunicării interculturale, cel mai de seamă reprezentant fiind Gudykunst.
- întemeierea unei ştiinţe normale, mature – etapă care începe să se contureze la începutul secolului XXI.

Studiul Comunicării interculturale nu are, din păcate, o istorie proprie. Mulţi cercetători vin din diferite domenii şi îşi îndreaptă atenţia asupra comunicării. Oamenii de ştiinţă din diverse discipline, cum ar fi antropologia, psihologia, comunicarea, sociologia şi relaţiile internaţionale îşi părăsesc câmpul de cercetare pentru a se aventura într-un nou domeniu ce se află la „intersecţia culturii cu interacţia umană" [9, p.2].

Importanţa studierii Comunicării interculturale implică toate aspectele legate de modul nostru de a trăi şi de a interacţiona unii cu alţii. Judith Martin şi Thomas Nakayama iau în considerare imperativele tehnologice, demografice, de pace, de conştiinţă de sine şi imperativul etic. [14, p.8].

Imperativul demografic se referă la curentul de imigrare, la dreptul de liberă circulaţie, la migrarea forţei de muncă (din diverse motive: economice, sociale), care fac ca oamenii de diverse naţionalităţi să intre în contact, să colaboreze, să lucreze în aceeaşi instituţie, organizaţie şi să convieţuiască într-un teritoriu, oraş străin şi să se contureze pe matricea culturală adoptivă.

Imperativul economic a jucat un rol important în toate timpurile şi îşi mai afirmă supremaţia, la baza sa stând formarea Uniunii Europene. De-a lungul timpului interdependenţa economică a diverselor culturi a permis tranzacţii şi afaceri din ce în ce mai fructuoase, sporind contactele dintre naţiuni.

Imperativul de pace face referire la istoria conflictelor internaţionale şi religioase (tensiunile arabe şi evreieşti, colonialismul etc.), la conflictele etnice, sociale sau culturale.

Imperativul etic. Codurile etice diferă de la o cultură la alta, în necunoaştere de cauză există pericolul de a te comporta într-o manieră ce nu corespunde eticii unei anumitor culturi, provocând neînţelegeri sau conflicte.

Hammer [8] analizează contribuţiile fundamentale aduse de Hall studiului Comunicării interculturale, pe care le enumerăm aici:

- trecerea atenţiei de la o singură cultură la mai multe culturi;
- aducerea conceptelor asupra culturii de la un nivel universal la un nivel particular;
- relaţionarea culturii şi procesului de comunicare;
- aducerea în atenţie a rolului pe care cultura îl are în influenţarea comportamentului uman;
- stabilirea unor concepte fundamentale în câmpul cercetării, cum ar fi: timp monocronic şi policronic, context puternic şi slab.

Edward Hall este considerat întemeietorul Comunicării interculturale. Conceptualizarea procesului de Comunicare interculturală şi contribuţia sa adusă domeniului respectiv au pus bazele cercetărilor ulterioare.

Dodd consideră că naşterea Comunicării interculturale a avut loc în 1950 odată cu apariția cărții lui Edward Hall, *The Silent Language*. Assante şi Gudykunst apreciază rolul lui Hall în conceptualizarea domeniului şi plasează apariția Comunicării interculturale în anii `70.

Sfârşitul anilor `70 s-a caracterizat printr-o criză de identitate provocată de încercarea de a oferi o definiție cât mai clară a Comunicării interculturale. Toate definițiile includeau noțiunile de *comunicare* şi *cultură*, fapt ce nu a ajutat la conceptualizarea unei definiții precise, căci „natura şi rolul comunicării interculturale poate fi interpretat în diverse moduri, depinzând de alegerea definiției de cultură şi comunicare” [17].

Dezvoltarea teoriei comunicării interculturale s-a datorat, în anii `80, cercetătorilor William Gudykunst şi Young Yun Kim. În 1983, Gudykunst publică în lucrarea *International and Intercultural Communicationm Annual* primul volum de teorie a Comunicării interculturale: *Intercultural Communication Theories*. Gudykunst subliniază nevoia dezvoltării teoretice a domeniului şi oferă câteva teorii ce pot fi folosite în cercetare. În 1988, Gudygunst împreună cu Kim aprofundează problema teoretică a comunicării interculturale, într-un volum din *International and Intercultural Communication Annual – Theories in Intercultural Communication*. Aceştia abordează teoriile constructiviste, teoria managementului coordonat, teoria convergenței, adaptării la relații interculturale, a transformării interculturale şi teoria rețelei.

Gudykunst este fondatorul teoriei despre incertitudine şi anxietate în comunicare, termeni ce vor fi folosiți ulterior de toți interculturaliştii. Anxietatea este definită ca fiind sentimentul de disconfort, iar incertitudinea desemnează inabilitatea de a prezice comportamentul celuilalt.

Gudykunst şi Kim folosesc noțiunea de „străin” pentru cei care sunt percepuți ca diferiți de propria persoană, un individ care interacționează cu altcineva dintr-un grup contrastant. Sociologul german Georg Simmel (1859-1918) foloseşte conceptele de „străin” şi „distanță socială”, arătând că într-o fază inițială a contactului cu cealaltă persoană, scopul de bază al comunicării este de a reduce incertitudinea despre cealaltă persoană, urmând să descoperi informații despre celălalt şi să împărtăşeşti informații despre tine însuți [11, p.39].

Ladmiral şi Lipiansky observă cum fenomenele identitare structurează relațiile interpersonale ca spațiu social. Sunt cunoscute tendințele de separare între sexe în grupurile de prieteni, la vârstele mai mici; grupurile de apartenență, anturajul, identitatea colectivă instaurează comunicarea şi schimbul, într-un cuvânt, identitatea poate separa sau apropia. Din acest punct de vedere, comunicarea interculturală presupune un demers paradoxal, „presupune ca cel ce se angajează în cunoaşterea străinului, să-l perceapă ca seamăn şi ca diferit” [13, p.142]. Există o tendință de înțelegere a identității celorlalți în termeni de naționalitate; aşa cum românii sunt percepuți ca ospitalieri, prietenoşi, dar şi cerşetori, hoți, astfel şi noi îi privim pe italieni ca fiind gălăgioşi, pe englezi ca fiind sobri, pe nemți – serioşi şi harnici. Identitatea se oferă la termenii de „noi” şi „ei, ceilalți”.

Anii `90 au accentuat interesul crescut pentru interculturalitate [14, p.8], datorită condițiilor istorice (căderea comunismului şi libera circulație a oamenilor a dus la schimbări demografice, având loc mai multe contacte directe între oameni care aparțineau unor culturi diferite). Domeniul teoretic al interculturalității a evoluat, teoriile precedente au fost reluate şi îmbogățite, cărțile au cunoscut numeroase reeditări, numărul cursurilor şi al trainingurilor a crescut, relațiile internaționale şi interculturale s-au extins în special prin contactul tinerilor. Tinerii sunt sensibili şi deschişi către comunicarea interculturală, prin gustul călătoriei şi al interesului manifestat pentru întâlnirea celorlalți [13]. Ei se regăsesc în aceeaşi cultură cosmopolită, definită de modă, jeans, muzică, sport, cinema. O participare dinamică la schimburile dintre studenți sau programe de voluntariat a dus la noi contacte interculturale. Comunicarea în masă furnizează pentru tineri un spațiu al schimburilor culturale, al culturii pop, rock, rap, al culturii Cartoon Network sau MTV.

Gudykunst şi Kim dezvoltă teoria despre „străin” în cercetarea *Communicating with strangers: An Approach to Intercultural Communication*, 1995. Străinul are o cunoaştere limitată a mediului nou, a normelor şi valorilor sale. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu reprezentanții culturii locale. În general, comunicarea cu o altă persoană implică prezicerea sau anticiparea răspunsurilor. Predicțiile comunicative se bazează pe trei niveluri: nivelul cultural, sociocultural (informații despre apartenența socială a celuilalt) şi psihocultural (informații despre caracteristicile individului) [7]. Comunicarea cu un străin se bazează, câteodată prea mult, pe categorizare, pe stereotipuri, pe prejudecăți, iar cel mai bun mod de a îmbunătăți comunicarea este de a fi atenți la trăsăturile unice, individuale ale persoanei şi de a fi conştienți de propriul comportament în procesul de comunicare. Comunicarea cu necunoscuții implică incertitudinea, datorată dificultății de a prezice răspunsul celuilalt. Singurul mod de a reduce incertitudinea este de a ne dezvolta orizonturile, prin trei strategii: pasiv, activ (căutarea informațiilor din surse adiacente, din cărți, de la cunoscuți) sau direct (prin interacțiune directă şi punând întrebări).

Cultura influențează comunicarea. În afara folosirii limbii, studiul comunicării interculturale recunoaşte modul în care cultura ne prezintă cine suntem, cum ne comportăm, cum gândim, cum vorbim. Când variabilele culturale joacă un rol principal în procesul comunicării, rezultatul este comunicarea interculturală. Recunoaştem şi respectăm modul în care amprenta culturală justifică diferențele în stilul de comunicare, viziunea şi personalitatea fiecăruia.

Comunicarea interculturală apare atunci când strădiunța devine un efort pentru a reduce incertitudinea şi anxietatea diferențelor percepute.

Grupurile sau culturile, percepute ca fiind diferite unele de altele, pot crea bariere care ne pot prinde în cursă prin părtiniri, neînțelegeri, aroganță personală, stereotipuri negative. Diferențele perceptibile desemnează faptul că îi apreciem pe ceilalți într-o manieră proprie, analizându-i după criteriile de asemănare sau diferențiere.

Comunicarea interculturală implică reducerea incertitudinii. Există două modalități de a face față incertitudinii: pe de o parte, putem oferi un nivel de predicție, pe baza regulilor, normelor, ritualurilor, trăsăturilor comune, pe de altă parte, putem înțelege şi conduce etapele de interacțiune specifice unei întâlniri: precontact, contact şi impresie, apropiere [4, p.4-8].

Conceptul de „diversitate" este perceput în variate moduri, de la o țară la alta, iar politicile guvernamentale referitor la acest subiect diferă de la un caz la altul. Multe țări, cu precădere SUA, sunt percepute ca eşalon pentru politica toleranței față de imigranți şi minorități.

În orice țară democratică, în care coexistă mai multe culturi, s-a pus problema egalității între cetățeni. Se constată că manifestările celei mai impunătoare culturi – fie prin numărul celor care o posedă, fie prin puterea politică sau economică a acestor persoane – tind să domine, să acapareze şi, în final, să anihileze celelalte culturi din țara respectivă. Respectul pentru cealaltă persoană şi pentru modul lui diferit de a fi se aplică mai mult în teorie decât în practică. Or, „condiția sine que non a interculturalității este respectul total al vecinului care nu ne seamănă" [15].

Începutul secolului XXI aduce noi provocări în toate domeniile științifice, de asemenea şi în comunicare. Evenimentele politice şi sociale care au zdruncinat lumea şi-au lăsat amprenta în special asupra oamenilor şi a modului în care aceştia comunică. Domeniul intercultural este mai mult ca oricând pregătit să mențină echilibrul lumii. Oamenii sunt mult mai deschişi, dornici de a-i cunoaşte pe ceilalți, de a comunica şi de a fi în relație cu ei. Comunicarea interculturală se află la punctul său maxim de conştientizare şi mediatizare.

Dezvoltarea studiului Comunicării interculturale a implicat descrierea şi definirea exemplelor specifice mai mult decât dezvoltarea unei teorii generale. Acest lucru încearcă să fie remediat prin studiile recente, dar fără a se atinge un obiectiv clar.

În ultimele decenii, s-a pus accent pe rolul educației interculturale şi al managementului intercultural într-o lume în care oamenii se află tot timpul în contact, direct sau indirect şi în care rolul dialogului intercultural creşte.

Studiul problemelor interculturale nu este un domeniu nou. Oamenii au interacționat cu diferite culturi de-a lungul istoriei pline de războaie, peregrinări şi schimburi de bunuri. Contactul intercultural a devenit o realitate a vieții cotidiene. Dezvoltarea interdependenței oamenilor şi a culturilor în societatea secolului XXI ne obligă să acordăm mai multă atenție problemelor interculturale. Pentru a putea trăi şi conlucra în mediul multicultural de astăzi, oamenii trebuie să fie competenți în comunicarea interculturală.

Pentru a înțelege interculturalitatea, avem nevoie de planuri interdisciplinare şi multiculturale. Acest domeniu se doreşte a fi practic, întrucât vine în întâmpinarea nevoilor relațiilor interetnice şi internaționale. Comunicarea interculturală joacă un rol vital, deoarece previne neînțelegerile sau greşelile în comunicare.

Constantin Cucoş [1, p.136], la rândul său, defineşte comunicarea interculturală ca un „schimb sau tranzacție valorică însoțit de înțelegerea semnificațiilor adiacente, între persoane sau grupuri care fac pate din culturi diferite. Schimburile se pot realiza la nivel ideatic, verbal, nonverbal, comportamental, fizic, obiectual, organizațional".

Comunicarea interculturală mai poate fi definită ca abilitatea de a comunica verbal şi nonverbal cu indivizi din alte culturi, astfel încât toți indivizii participanți la comunicare să codifice şi să decodifice mesajele comunicate şi să evite pe cât posibil interpretările şi evaluările eronate [10, p.53].

Samovar şi Porter definesc comunicarea interculturală drept „comunicarea între oamenii de culturi diferite, aceasta apărând atunci când un mesaj este produs de un membru al unei culturi pentru a fi transmis unui membru al unei alte culturi spre a fi înțeles" [17, p.15].

Comunicarea dintre culturi este dificilă dacă avem în vedere elementele ei componente. Cultura este reprezentată asemeni unui iceberg, partea vizibilă fiind determinată de limbă, arhitectură etc., iar partea invizibilă având cele mai puternice şi definitorii elemente, ce sunt mai puţin vizibile: normele sociale, valorile, concepţiile despre timp şi spaţiu, concepţia despre sine etc. [18, p.82].

După Koester, comunicarea interculturală aduce faţă în faţă două aspecte, pe de o parte, păstrarea şi conservarea anumitelor elemente şi, pe de altă parte, adaptarea, schimbarea la alte culturi, ceea ce implică dezvoltarea anumitelor **competenţe culturale şi interculturale** [1].

Competenţa interculturală este definită de Kim ca o capacitate de a mobiliza cunoştinţe, metode de acţiune, trăiri afective în contextul unor interacţiuni interculturale [2]. Competenţa interculturală presupune adaptarea şi flexibilitatea persoanei la situaţia nouă şi nu rigiditate, intoleranţă şi monotonie. Competenţa interculturală nu este suficientă pentru a realiza o comunicare eficientă, ci trebuie să se ţină cont de contextul în care se realizează comunicarea.

În ceea ce priveşte comunicarea didactică într-o situaţie interculturală, profesorul este cel care dirijează procesul de comunicare şi trebuie să conştientizeze mecanismele care pot duce la distorsiuni sau chiar la conflicte atât la nivelul elevilor, cât şi la nivelul propriei persoane. Una dintre exigenţele formării cadrului didactic este aceea de formare a competenţelor interculturale.

Cea care va trebui atunci să intervină în evoluţia culturii şi, bineînţeles, a Comunicării interculturale şi a dezvoltării persoanei va fi educaţia.

Umanitatea vede în educaţie, ca practică socială curentă şi permanentă, un „instrument indispensabil pentru a atinge idealurile păcii, libertăţii şi dreptăţii sociale" [3, p.10] Dincolo de aceasta, educaţia este o expresie a afecţiunii noastre faţă de copii şi tineri, şi o încercare de a-i pregăti pentru a-şi ocupa locurile cuvenite în sistemul educativ, în familie şi în comunitatea locală şi naţională. Se impune astfel, ca educaţia să aibă o atitudine convenientă faţă de schimbările şi mutaţiile profunde, complexe şi interdependente ce caracterizează societatea contemporană.

Fiind mult timp inerţială, tradiţionalistă şi conservatoare, educaţia îşi asumă astăzi responsabilitatea de a trasa hărţile unei lumi în continuă mişcare, şi de a pune la dispoziţia oamenilor instrumente de orientare cu ajutorul cărora aceştia să-şi găsească propriul drum [3, p.10].

Interculturalismul este un nou mod de abordare a realităţii sociale ce presupune aşezarea pluralismului cultural în cadrul unei filosofii umaniste, ce vizează toate domeniile vieţii. În prezent, interculturalismul presupune o analiză factorială a realităţii contemporane, complexe şi fluide, secondată de o hermeneutică filosofică, legată de necesitatea conceptualizării fenomenului interculturalităţii.

Şcolii îi revine rolul de a reflecta în curriculă caracteristicile postmodernităţii şi ale globalizării, de a educa formatorii şi discipolii acestora pentru a descoperi şi a înţelege unitatea existenţială a omenirii pe această planetă. După monismul şi etnocentrismul şcolii din perioada anterioară, educaţia interculturală reprezintă o adevărată „dinamitare" a curriculei, impunând o reconsiderare, o reinterpretare şi o reformulare a scopurilor, conţinuturilor, strategiilor şi sistemelor sale de evaluare [2].

Interculturalitatea aduce cu sine o nouă matrice a comunicării, ce presupune o deschidere de la comunicarea interpersonală şi socială spre comunicarea interculturală. Aceasta din urmă presupune capacitatea de a negocia semnificaţiile culturale şi sistemul de valori, cultivarea unei atitudini tolerante, de deschidere şi permisivitate la diversitate. Se impune o schimbare de paradigmă în care Eul şi Altul sunt complementari şi conviviali. Iar dacă a învăţa să te exprimi înseamnă a învăţa să gândeşti, atunci comunicarea din perspectivă interculturală înseamnă a renunţa la monologul cultural în favoarea dialogului cultural polifonic, şi a-ţi reprezenta alteritatea pe principiul „toţi diferiţi, toţi egali" [16, p.87].

Educaţia interculturală presupune, pe de-o parte, asigurarea unei comunicări autentice cu sine şi a lua cunoştinţă cu propria identitate culturală, iar pe de altă parte, comunicarea cu un alter, un individ sau un grup, care permite construcţia activă a identităţii de cetăţean al Europei şi al lumii. Formarea competenţei de a intra în raport eficient cu alteritatea, fără disoluţia propriei identităţi, presupune întărirea spiritului critic şi cultivarea reflexivităţii faţă de experienţa cotidiană, prin angajare conştientă în procesul definirii de sine prin întâlnirea cu altul. Eficienţa comunicării şcolare în perspectivă interculturală implică diminuarea incertitudinii şi a anxietăţii legate de alteritate şi construcţia unei noi scheme perspective a celuilalt, ce se cere experimentată la clasă [16, p.88].

Comunicarea interculturală ne provoacă la anumite exigenţe:

- să construim o atitudine de învăţare şi acceptare a diversităţii;
- să respectăm partenerii culturali;
- să ascultăm atent o altă persoană;
- să suspendăm discriminările şi prejudecăţile;
- să ne formăm competenţe lingvistice, aşa încât să putem comunica în alte limbi;
- să învăţăm şi să ne adaptăm la situaţii noi.

Specific comunicării interculturale este faptul ca protagoniştii ei nu au aceleaşi referinţe culturale sau nu utilizează aceeaşi limbă. Astfel, când acest proces de cunoaştere prin comunicare este îngreunat, apar deseori disensiuni între grupurile de referinţă, ceea ce numim conflict. În viziunea a multe persoane, acest lucru înseamnă existenţa agresivităţii. Cercetătorii contemporani tind să elimine această prejudecată prin abordarea lui ca o ocazie. Într-adevăr, conflictul poate fi o ocazie, pentru ca în viitor relaţiile să fie benefice [16, p.100].

Metode şi tehnici de optimizare a comunicării şi în special cea a Comunicării interculturale sunt diverse şi, în ultima vreme, din ce în ce mai multe. Ceea ce ar fi de reţinut este faptul că utilizarea lor facilitează comunicarea, care este „principalul vehicul pentru interacţiunea socială" [5, p.137].

Oamenii vorbesc unul cu altul, îşi zâmbesc unul celuilalt, îşi schimbă opinii, se cunosc, se acceptă, se ating unul pe celălalt. Interacţiunea socială şi cea culturală trebuie să fie negociată printr-un procedeu, iar acest procedeu este comunicarea. Ar fi greu să exagerăm importanţa comunicării, întrucât comunicarea este mijlocul prin care o persoană o influenţează pe alta şi, la rândul ei, este influenţată de acea persoană. Comunicarea este adevăratul agent al procesului social şi cultural. *Ea face posibilă interculturalitatea.*

Referinţe:

1. Cucoş C. Educaţia: Dimensiuni culturale şi interculturale. - Iaşi: Polirom, 2000.
2. Dasen P., Perregaux Ch., Rey M. Educaţia interculturală: Experienţe, politici şi strategii. - Iaşi: Polirom, 1999.
3. Delors J. (coord). Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI. - Iaşi: Polirom, 2000.
4. Dodd C.H. Dynamics of intercultural communication. - Dubuque: IA. Brown, 1995.
5. Goodman N. Introducere în sociologie. - Bucureşti: Ed. Lider, 1992.
6. Gudykunst W., Mody B. Handbook of Intercultural Communication. - Sage Publication, 2002.
7. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. Communicating with strangers: An Approach to Intercultural Communication, Sage Publications. - London: Thousand Oaks, 1995.
8. Hammer M. Lecture in Cross-cultural Communication in International Communication Program. - The American University Press, 1995.
9. Hart William B. A brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach. - Department of Communication and Journalism, Albuquerque. - San Diego, 1997.
10. Hinner Michael B. The Importance of Intercultural Communication in a Globalized World. May, 1998.
11. Jandt F.E. An introduction to Intercultural communication; Identities in a Global Community. - Sage Publication, 2004.
12. Kuhn Th. S. Structura revoluţiei ştiinţifice. - Bucureşti: Ed. Humanitas, 1999.
13. Ladmiral R., Lipianski E.M. La communication interculturelle. - Paris: Armand Collin, 1989, p.142.
14. Martin J., Nakayama Th. Intercultural communication in context. - Mayfield Publishing Company, 1996.
15. Munteanu D. Diversitatea culturală // Interculturalitate versus globalizare. Conferinţă internaţională. - Braşov, 2004.
16. Plugaru L., Pavalache M. Educaţie interculturală. - Sibiu–Braşov: Psihomedia, 2007, p.82.
17. Samovar L. A., Porter R. Intercultural Communication: A Reader. - Wadsworth Company, Belmont, 1988.
18. Saral T. Intercultural Communication theory and research: An Overview of Challenges and opportunities. - Communication Yearbook III, NJ, 1995.

Prezentat la 20.06.2010

MOTIVAȚIA: CONCEPT ŞI DEMERS ÎN METODOLOGIA PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII LIMBII ENGLEZE

Cristina BLAJIN

Catedra Limbi Germanice

In this article we revise the classic definitions of motivation, as well as approaches to the motivation for studying a foreign language. Motivation is an integral part of learning a foreign language; it facilitates the successful achievement of set goals. Motivated students devote more time, effort and resources to learning – as a result, they perform better. Thus, increasing the effectiveness of learning and the development of the interest to study a foreign language is an issue that should not be ignored. In this sense, the article examines several recommendations meant to boost motivation in language learning.

Motivația reprezintă una dintre problemele fundamentale în psihologie, în psihologia pedagogică, în pedagogie şi în didacticile particulare. Complexitatea problemei motivației condiționează multitudinea de abordări ale înțelegerii esenței, naturii şi structurii ei.

Spectrul definirii motivației este vast în literatura de specialitate, definițiile propuse de autori diferiți au evidențiat unul sau altul dintre aspectele considerate fundamentale. O analiză succintă relevă motivația ca fiind generată din interior (intrinsec) şi generată din exterior (extrinsec) [1]; determinată de trebuințe [2], proces ce elucidează scopul activității [3].

În cercetările sale, T.Slama-Cazacu [4] lansează ideea că în cadrul sistemului de predare-învățare a limbilor străine se reliefează complementaritatea a două dimensiuni:

- selecția unităților ce urmează a fi predate şi asimilate;
- motivația subiecților.

În acest context, este de menționat faptul că adepții abordării motivante a predării limbilor străine [5, 6] pun accent pe artificialitatea comunicării. Se apreciază că în limba străină comunicarea poate fi considerată artificială, pentru că:

- este un discurs învățat, opus celui „natural”;
- este intenționată, supravegheată şi rareori spontană;
- este „fictivă”, în măsura în care situațiile sunt inventate şi nu sunt reale;
- motivația de a forma mesaje în limba-țintă este exterioară, impusă.

Noua atitudine metodologică ce-şi propune să transforme pedagogia predării într-o pedagogie a învățării şi care pune în lumina reflectoarelor interesele studentului, se concretizează printr-o atenție deosebită, adaptată necesităților, capacităților şi motivațiilor indivizilor sau a grupurilor ce studiază o limbă străină.

În această ordine de idei, trebuie să fie abordată şi problema motivației intrinsece şi a motivației extrinsece.

În opinia lui B.Zörgö, motivația este intrinsecă atunci când efectuarea unei acțiuni produce satisfacție, de exemplu, când citim o carte din plăcere pentru delectare estetică. Spre deosebire de aceasta, motivația este extrinsecă atunci când efectuăm o acțiune nu pentru plăcerea pe care ne-o provoacă, ci pentru anumite rezultate pe care le dorim. Astfel, de exemplu, motivația e extrinsecă atunci când studentul citeşte o carte care este inclusă în bibliografia obligatorie la un examen. În acest caz, nu lectura cărții, ci succesul la examen este scopul final [7].

Cercetătorii E.Deci şi R.Ryan fac diferență între motivația extrinsecă şi motivația intrinsecă. Ei susțin că indivizii sunt „motivați intrinsec” atunci când scopul de a face o activitate este „să o faci de dragul ei şi nu din cauza unei presiuni externe sau a unei promisiuni de recompensă pentru îndeplinirea ei.”

Motivația extrinsecă „se referă la situațiile de învățare unde motivul pentru a îndeplini o sarcină e altceva decât interesul propriu-zis pentru această sarcină. Mai mult chiar, aceasta ar putea fi ceea ce persoana este constrânsă să facă şi nu pentru că vrea să facă” Astfel, indivizii sunt motivați extrinsec de stimulente externe, recompense sau pedepse [8].

E.Deci şi R.Ryan descriu aspectele negative ale acestui tip de motivație. Un aspect ar fi că imediat ce stimulentul extern dispare, dispare şi motivația. Astfel, oamenii nu au o motivație intrinsecă şi, prin urmare, nu vor avea nici un motiv pentru a continua acțiunea.

Un alt aspect al motivaţiei extrinsece e faptul că „oferirea recompenselor studenţilor care anterior au fost motivaţi intrinsec poate avea un efect de reducere al acesteia" [8]. Recompensele şi pedepsele îl fac pe student să simtă că el este forţat să înveţe şi reduce sentimentul de autodeterminare, pierzând motivaţia intrinsecă de a învăţa.

Cu referire la studierea motivaţiei în cadrul procesului de învăţare-predare a limbilor străine, pot fi prezentate câteva abordări care cunosc o răspândire mai largă [9]:

- Motivaţia socială este determinată de motivele care sunt condiţionate de necesităţile societăţii; de sentimentul acut de datorie faţă de ţară, faţă de oamenii apropiaţi şi dragi. În acest sens, învăţarea este considerată un drum pentru asimilarea valorilor culturii ca un mijloc ce permite printr-o formă mai raţională a face oamenilor lucruri bune şi utile, ca un drum spre îndeplinirea ţelului în viaţă.
- Motivaţia pragmatică se manifestă ca o metodă de autoafirmare, ca o metodă de căutare a căilor de bunăstare.
- Motivaţia de distanţă este determinată de rezultatul final al învăţării, de orientarea spre o perspectivă îndepărtată a vieţii.

Aceste trei tipuri ale motivaţiei pentru studierea limbilor străine formează *motivaţia externă*. După N.M. Simonova, *motivaţia internă* are următoarele tipuri de bază: comunicativă, lingvocognitivă şi instrumentală [10].

1) *Motivaţia comunicativă* este considerată drept capacitatea de a alege şi de a realiza programe de vorbire individuală în dependenţă de scopurile şi conţinutul mesajului şi, de asemenea, organizarea acestui mesaj, ţinându-se cont de schimbarea situaţiei comunicative şi de relaţiile dintre persoanele care comunică. Motivaţia comunicativă este determinată prin procesul de comunicare ca un canal prin care se realizează cunoaşterea ca mijloc de dezvoltare a individualităţii, ca metodă de transmitere a experienţei şi dezvoltare a capacităţii de comunicare.

2) *Motivaţia lingvocognitivă* este determinată de atitudinea pozitivă a studenţilor faţă de materia lingvistică propriu-zisă, faţă de studierea caracteristicilor de bază ale semnelor lingvistice şi interesul studenţilor faţă de materialul lingvistic de construcţie.

3) Un tip important al motivaţiei interne este *motivaţia instrumentală*, motivaţia care rezultă din atitudinea pozitivă faţă de sarcinile concrete.

În abordarea prezentată în lucrările cercetătorilor R.Clement şi A.K. Markova, dedicate motivaţiei studierii limbilor străine, se subliniază ca unul şi acelaşi motiv apare la studenţi foarte rar, cu aceeaşi intensitate, dar mereu este stimulat în dependenţă de diferite scopuri de bază, capacităţi individuale faţă de diferite tipuri de activităţi de învăţare, solicitări ale studenţilor [11, 12].

Individualizarea învăţării presupune intensificarea motivaţiei pentru studierea unei limbi străine, care trebuie să se bazeze pe o bună utilizare a tipurilor de bază ale motivaţiei ce sunt folosite în activitatea didactică:

- *Motivaţia de ţintă*, ce ţine de îndeplinirea de către studenţi a unei sarcini concrete.
- *Motivaţia cognitivă*, care se referă la interesul studenţilor faţă de sfera respectivă de cunoştinţe.
- *Motivaţia instrumentală*, ce ţine de însuşirea de către studenţi a unor anumite exerciţii care şi sunt instrumentul de influenţă a profesorului.
- *Motivaţia lacunară*, ce vizează unele lacune în cunoştinţele studenţilor, care le provoacă un sentiment de disconfort psihologic şi ca rezultat – tendinţa de a înlătura aceste lacune.
- *Motivaţia estetică*, ce ţine de plăcerea estetică primită de studenţi la îndeplinirea activităţii didactice.

E.I. Passov, V.P. Kuzovlev, V.B. Car'kova deosebesc următoarele tipuri de motivaţii pentru studierea unei limbi străine: externă (socială şi motivaţia ce ţine de dezvoltarea personalităţii în perspectivă) şi internă (motivaţia comunicativă, motivaţia generată de activitatea didactică şi motivaţia operaţional-instrumentală) [13].

Prezentăm mai jos *tipurile motivaţiei în studierea unei limbi străine*:

Tabel

Tipurile motivaţiei în studierea unei limbi străine

Tipuri de motivaţie	Motivele respective
Motivaţia socială	• Fiecare om cult trebuie să cunoască măcar o limbă străină (Variante: studiez pentru cultura generală; această limbă este una dintre cele mai răspândite în lume şi trebuie s-o cunosc.) • Membrii familiei mele cunosc această limba străină şi aceasta mă face s-o studiez. • Studiez pentru că limbă străină face parte din programa universitară. (Pentru

	studenții buni sunt posibile variantele: vreau ca nota la limba străină să fie la fel de înaltă ca la celelalte obiecte; vreau să am o medie bună.) • Studiez din stimă pentru profesor. • Vreau să cunosc limba străină nu mai rău decât prietenii mei.
Motivația ce ține de dezvoltarea în perspectivă a personalității	• Studiez pentru că limba străină s-ar putea să-mi fie utilă atunci când mă voi angaja. Aş vrea să plec peste hotare.
Motivația comunicativă	• Îmi place să comunic cu colegii în timpul orelor: să discutăm teme interesante; de asemenea, prin intermediul limbii străine pot să-mi fac mulți prieteni peste hotare, comunicând prin intermediul Internetului. • La orele de limba străină este pur şi simplu interesant şi nu m-am gândit la alte motive. • Limba străină îmi satisface interesele extracurriculare.
Motivația generată în principal de însăşi activitatea didactică, motivația operațional-instrumentală	• Mă interesează limba străină în sine: îmi place să ghicesc sensul cuvintelor; să deduc regulile gramaticale, să fac diferite exerciții, să simt succesul în studiere.

După E.N. Negnevickaja, A.B. Shahnarovich motivația externă îndeplineşte un rol strategic, servind drept catalizator din afară în tot timpul procesului de studiu. Motivația internă – „de tactică”, procesuală (comunicativă, cognitivă, instrumentală) se formează prin procesul propriu-zis de însuşire a limbii străine. Pentru ca motivația la studierea limbii străine să nu scadă, să rămână la acelaşi nivel sau să crească, e necesară o influență asupra motivației interne, deoarece scopul predării unei limbi străine este formarea unor abilități de studiere a limbilor, însuşirea unui mod de operare a limbii. A învăța pe cineva o limbă străină înseamnă a-l învăța să caute acele mijloace prin care limba reflectă realitatea, ceea ce condiționează formarea unui volum de cunoştințe teoretice şi practice [14].

În limitele teoriei autodeterminării, cercetătorii R.Clement şi P.C. Smythe, R.Kraemer, Z.Dornyei au demonstrat că motivația la studierea unei limbi străine şi libertatea studentului sunt în strânsă interdependență, altfel spus, nivelul motivației este direct proporțional cu responsabilitatea studentului pentru propria educație şi de realizarea faptului că „succesul şi eşecul în educație se explică prin intermediul propriilor eforturi şi nu prin factorii externi” [15-17]. Aptitudinea pentru procesul autoreglare caracterizează autonomia studentului şi, după cum afirmă Kraemer, „cel care studiază limba autonom este acel student în educația căruia este prezentă motivația” [17].

Astfel, este important de a privi predarea-învățarea unei limbi străine prin prisma faptului că o limbă străină este studiată intensiv numai atunci când este nevoie de aceasta şi când această nevoie este conştientizată, iar formarea ei este rezultatul procesului activității în comun [18].

În prezent, sporirea eficacității învățării, păstrarea şi dezvoltarea interesului studenților pentru limba străină, ca obiect de studiu la facultate, este o problemă ce nu trebuie ignorată. În acest sens, savanții vin cu o serie de propuneri pentru a stimula motivația studenților:

- crearea unui sistem special de exerciții şi sarcini la îndeplinirea cărora studenții ar simți rezultatele eforturilor depuse [19], prin implicarea sferei emoționale în procesul de predare-învățare şi prin intermediul personalizării acestora [20];
- implicarea studenților în lucrul individual la lecție, facilitarea sarcinilor, situației, controlul cunoştințelor, abilităților şi aptitudinilor, utilizarea jocurilor şi materialului despre cultura țării limba căreia este studiată [21].
- crearea posibilităților pentru ca studentul să cunoască şi să descopere singur şi să aplice cunoştințele obținute în mod activ şi creativ [20, 22].

Această listă de recomandări nu este exhaustivă şi poate fi completată cu o serie întreagă de sfaturi practice menite să amplifice motivația studenților față de studierea unei limbi străine şi să faciliteze procesul de predare-învățare-evaluare al acesteia. Este de menționat:

- Pentru o mai bună asimilare a unei limbi străine, e necesar a orienta procesul de studiu spre personalitatea studentului, spre interesele şi nevoile individuale ale acestuia. Prin urmare, accent se pune nu pe

obiectivele teoretice, ci pe cele practice, operaţionale care ar condiţiona dezvoltarea competenţelor de comunicare.

- De asemenea, este important ca materialul predat să fie individualizat – atât cantitativ, cât şi din punctul de vedere al complexităţii. Astfel, scopurile propuse trebuie să fie tangibile, orientate spre reuşită. Deoarece aceasta este atât o cauză, cât şi un efect al motivaţiei, un student motivat va obţine rezultate mai bune. Astfel, cu cât sunt mai bune rezultatele, cu atât studentul este mai motivat.
- Crearea unor relaţii de parteneriat şi de colaborare între profesor şi studenţi constituie o adevărată pârghie de amplificare a eficienţei activităţii educaţionale. Atitudinea pozitivă a profesorului atât faţă de obiectul predat, cât şi faţă de studenţi îi stimulează şi îi motivează pozitiv pe aceştia. Procesul de învăţare-predare-evaluare este un drum cu trei sensuri şi doar atunci când se acţionează în aceste direcţii se mizează pe atingerea scopurilor propuse.
- În procesul instruirii este bine-venită utilizarea noilor tehnologii informaţionale, deoarece acestea au un grad ridicat de captare a atenţiei studenţilor şi sunt, prin urmare, un instrument puternic de motivare a acestora: prezentări Power Point, lecţii video, Internetul, sarcini de tipul Webquest.

Referinţe:

1. Deci E.L., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. - New York: Plenum Press, 1985. - 371 p.
2. Maslow A. Motivation and Personality. - New York: Harper and Row Publishers, 1970. - 369 p.
3. Heckhausen H., Leistungsmotivation // Handbuch der Psychologie. - Gottingen: Band II, 1965.
4. Slama-Cazacu T. Psycholinguistigue appliquee, Problemes de l'enseignement des langues. - Bruxelles, 1981. - 331 p.
5. Cicurel F. La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue // Le français dans le monde. - 1984. - No.183. - P.40-46.
6. Weiss F. Types de communication et activites communicatives en classe // Le français dans le monde. - 1984. - No.183. - P.47-51.
7. Zörgö B., Roşca Al. Determinismul psihologic // Revista de Psihologie. - 1971. - Nr.4.
8. Dickinson L. Autonomy and Motivation: A Literature Review // System no.23/2. - 1995. - P.165-174.
9. Berdichevskaja A.L., Solov'eva N.N. Dialog kul'tur na urokah rodnogo i inostrannogo jazykov. Kurs po kul'ture obshhenija // Inostrannye jazyki v shkole. - 1993. No.6. - P.5-11.
10. Simonova N.M. Jeksperimental'noe issledovanie struktury motivacii pri izuchenii inostrannyh jazykov v vuze. - Moskva, 1982. - 142 p.
11. Clement R., Dornyei Z., Noels K.A. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. - Language Learning. - 1994. - 417 p.
12. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivov uchenija. - Moskva, 1990. - 168 p.
13. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Car'kova V.B., Issledovanija interesa kizucheniju inostrannogo jazyka. - Moskva, 1990.
14. Negnivickaja E.I., Shahnarovich A.M., Jazyk i deti. - Moskva: Nauka, 1981. - 111 p.
15. Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C. Motivational variables in second language acquisition: a study of francophones learning English //Canadian Journal of Behavioural Science. - 1977. - No.9. - P.123-133.
16. Dörnyei Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning // Language Learning. - 1990. - No.40/1. - P.45-78.
17. Kraemer R. Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students // Studies in Second Language Acquisition. - 1993. - No.15. - P.83-104.
18. Fries C. Teaching and learning English as a foreign language. - Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. - 164 p.
19. Rogov M.G. Motivacija uchebnoj i kommercheskoj dejatel'nosti studentov // Vysshee obrazovanie. - 1998. - No.4.
20. Kuzovlev V.P. Individualizacija obuchenija inojazychnoj rechevoj dejatel'nosti kak sredstvo sozdanija kommunikativnoj motivacii. Avto-ref. dis. kand. filol. nauk. - Moskva, 1982. - 80 p.
21. Zimnjaja I.A. Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. - Moskva, 1991. - 221 p.
22. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. - Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. - 352 p.

Prezentat 28.05.2010

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

ÜBUNGEN BEIM LESEVERSTEHEN DER FACHTEXTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Lidia PANAINTE

Academia de Studii Economice din Moldova

Citirea şi comprehensiunea textelor de specialitate scrise într-o limba străină este unul dintre scopurile de bază ale lecţiilor de limba străină. Informaţia şi lexicul perceput din aceste texte vor sprijini viitorul specialist în diferite situaţii profesionale. Rolul profesorului este de a selecta corect textele şi tipurile de exerciţii care ar facilita înţelegerea lor.

The competence of reading and understanding a specialized text written in a foreign language is one of the primary purposes of the foreign language lessons. The information and vocabulary of these texts will help the future specialists in different professional situations. The role of the teacher is to select the correct texts and types of exercises that facilitate their understanding.

Ziel des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule ist Fachtexte, Fachvorträge zu verstehen und die sprachlich-kommunikativen Aufgaben zu lösen. Das Leseverstehen hat eine besondere Bedeutung unter den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen. Heutzutage betrachtet man Lesen nicht mehr als passive Fertigkeit. Ebenso wie Hören wird das Lesen als rezeptive Fertigkeit bezeichnet, weil der Leser keinen Akt produziert. Das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist diesen Vorgang zu entwickeln, d.h. der Lesende muss den gelesenen Text verstehen und durch den Einsatz von Vorwissen und Interpretations-leistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen, um sich kommunikative Kompentenz und interkulturelle Kommunikation zu entwickeln.

Die Fachsprachen wurden immer als Äußerungen von Texten in einer Situation der fach-gebundenen Kommunikation begriffen. Für das Erreichen der fachlichen und fachsprachlichen Ziele sind die Auswahl und Anwendung der Lehrmaterialien von entscheidender Bedeutung.

In unseren Universitäten werden die Fremdsprachen meistens nur von sprachlich ausgebildeten Lehrern unterrichtet, bei denen Sprachkenntnisse mit den Fachkenntnissen konfrontiert sind.

In diesem Fall ist die Aufgabe der Lehrer im Unterricht Berater zu sein. Der Lerner bekommt die Hilfe des Lehrers bei der Bewältigung der Sprachschwierigkeiten und bei dem Verständnis der Fachinformationen. Der Lehrer, der sich in der Medienlandschaft gut auskennt, kann für die Lernenden interessante Texte selbst suchen und nicht nur diejenige im Unterricht benutzen, die schon im Lehrwerk vorhanden sind. Ein gut didaktischer Stoff kann authentische Fahrkarten, Theater,-und Kinokarten, sowie die Speisekarten aus einem deutschen Restaurant sein. Man muss aber auch darauf achten, dass nicht jeder Text für den Unterricht geeignet ist. Außerhalb des Unterrichts spielen diese Fachtexte im realen Leben eine andere Rolle, weil sie von den Fachleuten für die Fachleute geschrieben sind. Die Lernenden müssen darauf vorbereitet werden, dass die fremdsprachigen Fachtexte einen hohen Grad von Informationen enthalten und der sprachliche Ausdruck des Textes schwer ist. Der Erfolg der Lernenden die fremdsprachigen Fachtexte zu verstehen, hängt von der Vorbereitung des Lehrers ab, der die Fachtexte gewählt hat. Das Lesen der fremdsprachlichen Fachtexte soll der emotionellen Entwicklung und dem Alter der Zielgruppe im Unterricht entsprechen. Es ist von Bedeutung, dass der Lehrer mit den Lernenden in Kontakt treten und ihnen seine Erfahrungen im Gebiet Leseverstehen mitteilen kann. Der Lehrer kann den Verstehensprozess steuern und er soll den Lernenden nicht nur theoretisches Wissen beibringen, sondern auch sie erziehen und auf die verschiedenen Berufs,- und Lebenssituationen vorbereiten.

Bei der Wahl der Fachtexte für Fremdsprachenunterricht muss der Lehrer die berufliche Motivation der Studenten mit den gewählten Texten fördern, d.h. die Fachtexte müssen interesant und aktuell sein. Die Texte sollen nicht zu schwer und nicht zu lang sein, weil sie demotivierend wirken. Es wäre empfehlenswert, dass die Fachtexte Fotos oder Grafiken hätten, die die Lernenden bereits verstehen. Die Lernenden müssen in der Lage sein, sich schon beim ersten Arbeitsschritt mit dem Text ihr Vorwissen zu aktivieren, das dann bei der weiteren Textarbeit vergrößert wird. Bei der Arbeit mit fremdsprachlichen Texten sind mehrere

Aufgabenmöglichkeiten vorhanden. Der Einsatz bestimmter Übungen ist aber nicht nur lerner-, sondern auch textabhängig. Man darf auch nicht vergessen, bei der Auswahl der Texte soll also immer die Lerngruppe, ihre Interessen an bestimmten Inhalten und Themen berücksichtigt werden.

Dank einer durchdachten Auswahl von den Text begleitenden Aufgaben und Übungen sollen die Lernenden schließlich dazu fähig sein, ihre fremdsprachliche Lesefähigkeit im Unterricht zu üben und zu verbessern, aber auch außerhalb der schulischen Bedingungen weiterzuentwickeln (vgl. Stiefenhöfer 1991:205).

Beim Lesen und Bearbeiten fremdsprachlicher Fachtexte im Unterricht lassen sich drei Phasen in Übungstypen unterscheiden (vgl. Stiefenhöfer 1991: 204; Sheils 1994: 84):

1. Vorentlastende Übungen zu Lesetexten (vor dem Lesen)
2. Begleitübungen zu Lesetexten (während des Lesens)
3. Nachbereitende Übungen zu Lesetexten (nach dem Lesen)

Vorentlastende Übungen dienen dazu, die Lernenden auf Lesetexte vorzubereiten.

Sie führen zum Text hin, stehen vor dem Kontakt mit dem Text. Sie sollen das Vorwissen, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aktivieren, das Textverständnis erleichtern und auf den Text neugierig machen. Dazu könnten folgenden Aufgaben gelten:

- visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Skizze, Gegenstände, Video,etc.);
- Besprechungen des Themas in der Mutter-oder Fremdspachen, - Assoziogramme;
- Richtige Reihenfolge herstellen (von Bildern, Texten);
- Lesen eines Textes mit ähnlicher Thematik–in der Mutter – oder Fremdsprache;
- Wortschatzarbeit, z.B.eine Reihe richtiger Wörter dem Thema entsprechend vorgeben und die gruppieren lassen oder Vermutungen anregen, welche Wörter tatsachlich in dem zu lesenden Text vorkommen;
- vor dem Lesen eines Interviews Fragen mit den Kursteilnehmern sammeln, die sie als Journalisten dem Interviewpartner stellen würden.

Begleitübungen zu Lesetexten dienen der Unterstützung der Lernenden. In dieser Phase wird bereits mit dem eigentlichen Text gearbeitet. Auch hier kann sich der Lehrer mehrerer Übungstypen bedienen, die die Arbeit am Text erleichtern und effizienter machen sollen (vgl. Sheils 1994: 94f.): während der Arbeit am Text können die Lernenden Notizen der spezifischen Informationen, Hauptgedanken oder Argumente machen, die auch im weiteren Verlauf des Unterrichts genutzt werden können.

Nachbereitende Übungen haben das Ziel, die Schüler mit den Lesetexten weiter zu beschäftigen und daraus gewisse Schlussfolgerungen zu ziehen. Mit Aufgaben, die nach dem Text gemacht werden können, kann noch einmal überprüft werden, ob der Text richtig erfasst wurde. Oft ermöglichen diese Übungen, sprachlich und inhaltlich über den Text hinauszugehen und Transferleistungen der Lernenden anzuregen. Dazu gelten folgende Übungsarten:

- Suchen von Überschriften und - Fragen zum Text beantworten;
- Schüler selbst Fragen formulieren lassen;
- Text in der Mutter – oder Fremdsprache zusammenfassen (mit oder ohne Vorgabe von Stichwörtern);
- Text übersetzen;
- Diskussion zu den Aussagen des Textes führen;
- Grammatikübungen der Textsorte gemäss anschliessen;
- Vokabellisten von den Lernenden anfertigen lassen, die thematisch geordnet sein sollen;
- Kreuzwörträtsel zum Text ausfüllen oder von den Kursteilnehmern selbst machen lassen;
- eine Karrikatur zeichen lassen oder eine Graphik;
- ein Interview entwickeln lassen, in dem die Informationen des Textes benutzt werden sollen.

Man muss das Leseverstehen regelmäßig üben, weil je häufiger man mit den Texten umgeht, desto besser kann man es beherrschen. Man muss auch beachten, dass es einen großen Unterschied zwischen dem Lesenüben und Vokabeln oder Grammatikstrukturen gibt.

Literaturverzeichnis:

1. Fluck H.R. Fachsprachliche Fremdsprachenausbildung // Ders. Didaktik der Fachsprachen. - Tübingen: Narr, 1992.
2. Schröder H. Aspekte einer Didaktik / Methodik des fachbezogenen Fremd-sprachenunterrichts(DaF). - Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, 1988.

3. Europarat 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. - Berlin Langenscheidts.
4. http://www. lesekompetenz. th. schule.de
5. Dauliuviene Loreta. Leseverstehen beim Erwerb der Fachsprache Deutsch – www.e-librarz. Lt/resursai/ konferencijos/ VLVK.../103_dauliuviene.pdf
6. Sheils J. Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Lebende Fremdsprache. Council of Europe Press. Strasbourg 1994.

Prezentat la 05.03.2010

QUANTITATIVE EIGENARTEN DER KOMPLEXEN MONOPHONEMATISCHEN EINHEITEN IM DEUTSCHEN: LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE ASPEKTE

Alexei CHIRDEACHIN

Academia de Studii Economice din Moldova

În articolul dat este abordată problema ocurenței unităților monofonematice compuse (diftongi şi africate) în limba germană din punct de vedere lingvistic şi glotodidactic. Se prezintă analiza cantitativă a unităților respective în baza articolelor din presa germanofonă. De asemenea, se întreprinde tentativa de a efectua prognozarea didactică a greşelilor tipice eventuale ale studenților vorbitori de limbă română la însuşirea pronunției limbii germane în ce priveşte unitățile menționate supra, dar şi prelucrarea statistică a acestora.

In this article there is touched upon the issue of occurrence of complex monophonemic units in German. There is presented a quantitative analysis of them on the basis of articles taken from printed mass-media in German. There is also undertaken an attempt to perform a didactical prognosis of possible typical mistakes of Roumanian-speaking students in the process of acquisition of german pronunciation at the level of complex monophonemic units.

Eine von Forschungsmethoden in der Sprachwissenschaft ist die quantitative- oder statistische Analyse. Ihre Wichtigkeit kommt dadurch zum Ausdruck, dass sie es ermöglicht, die Frequenz einiger Spracheinheiten festzustellen. Das gibt die Möglichkeit die Stellung einzelner Einheiten in entsprechenden Lautanordnungen zu determinieren. Die Bedeutsamkeit statistischer Angaben in der Sprachwissenschaft ergibt sich aus den Forderungen der Glottodidaktik, die Spracheinheiten in vermindernter Frequenzordnung zu lernen. Es ist empfehlenswert, die Laute, grammatische Strukturen, Lexeme usw., die am häufigsten vorkommen, zu lernen beginnen, und in absteigender Frequenzfolge fortzusetzen. In diesem Zusammenhang bieten wir die Frequenzanalyse der KME auf Grundlage von 5 Texten aus der Zeitung „Pester Lloyd“ an („Tatsachen aus Deutschland und Ungarn“ [6], weiter Text 1; „Baulaute in Ungarn“ [1], weiter Text 2; „Vor 100 Jahren im Pester Lloyd: Eine chronische Krise“ [9], weiter Text 3; „Uneinheitliche Bewegung“ [7], weiter Text 4; „Vor 100 Jahren in Pester Lloyd: Politische Neujahrsempfänge“ [10], weiter Text 5). Um die Frequenzdynamik festzustellen haben wir die Texte in wachsende Folge ihrer Wörterquantität (weiter WQ) geordnet. Als Resultat haben wir die folgenden Angaben bekommen.

WQ: Text 1 – 241, Text 2 – 291, Text 3 – 293, Text 4 – 352, Text 5 – 450; Insgesamt – 1627, Mittelwert – 325,4; Minimalextrem – 241, Maximalextrem – 450, Amplitude – 209. Die Quantität der KME ist auf folgende Weise verteilt: **I. Vokalismus (Diphthonge, weiter KME $_{vok}$): a) /ai/:** Text 1 – 17, Text 2 – 13, Text 3 – 35, Text 4 – 32, Text 5 – 31; Insgesamt – 128, Mittelwert – 325,4; Minimalextrem – 13, Maximalextrem – 35, Amplitude – 22; **b) /ɔi/:** Text 1 – 1, Text 2 – 10, Text 3 – 2, Text 4 – 12, Text 5 – 6; Insgesamt – 31, Mittelwert – 6,1; Minimalextrem – 1, Maximalextrem – 12, Amplitude – 11; **c) /au/:** Text 1 – 6, Text 2 – 16, Text 3 – 14, Text 4 – 20, Text 5 – 30; Insgesamt – 86, Mittelwert – 17,2; Minimalextrem – 6, Maximalextrem – 30, Amplitude – 24; **d) Insgesamt KME $_{vok}$:** Text 1 – 24, Text 2 – 39, Text 3 – 51, Text 4 – 64, Text 5 – 67; Insgesamt – 245, Mittelwert – 49; Minimalextrem – 24, Maximalextrem – 67, Amplitude – 43. **II. Konsonantismus (Affrikaten, weiter KME $_{kons}$): a) /pf/:** Text 1 – 1, Text 2 – 0, Text 3 – 1, Text 4 – 2, Text 5 – 0; Insgesamt – 4, Mittelwert – 0,8; Minimalextrem – 1, Maximalextrem – 2, Amplitude – 1; **b) /ts/:** Text 1 – 21, Text 2 – 22, Text 3 – 26, Text 4 – 34, Text 5 – 39; Insgesamt – 142, Mittelwert – 28,4; Minimalextrem – 21, Maximalextrem – 39, Amplitude – 18; **c) /ʧ/:** Text 1 – 0, Text 2 – 0, Text 3 – 1, Text 4 – 8, Text 5 – 1; Insgesamt – 10, Mittelwert – 2; Minimalextrem – 1, Maximalextrem – 8, Amplitude – 7; **d) Insgesamt KME $_{kons}$:** Text 1 – 22, Text 2 – 22, Text 3 – 28, Text 4 – 44, Text 5 – 40; Insgesamt – 156, Mittelwert – 31,2; Minimalextrem – 22, Maximalextrem – 44, Amplitude – 22. **III. Insgesamt KME:** Text 1 – 46, Text 2 – 61, Text 3 – 79, Text 4 – 108, Text 5 – 107; Insgesamt – 401, Mittelwert – 80,2; Minimalextrem – 46, Maximalextrem – 108, Amplitude – 62.

Prozentkorrelation der KME von WQ: Text 1 – 19,1%; Text 2 – 21%; Text 3 – 27%; Text 4 – 30,7%; Text 5 – 23,8%; Mittelwert – 24,32%; Minimalextrem – 19,1%; Maximalextrem – 30,7%; Amplitude – 11,6%. Die Prozentkorrelation der KME ist auf folgende Weise verteilt. Die Frequenzdynamik ist besteigend-

absteigend (mit der Tendenz zu besteigen, mit einigen Elementen der absteigend-besteigende Frequenzdynamik, mit der Tendenz abzusteigen, mit einiger Tendenzelemente zu besteigen, Tab. 2). **KME $_{vok}$: I. Diphthong /ai/: a) von KME $_{vok}$:** Text 1 – 70,8%; Text 2 – 33,3%; Text 3 – 68,63%; Text 4 – 50%; Text 5 – 46,3%; Mittelwert – 53,81%; Minimalextrem – 33,3%; Maximalextrem – 70,8%; Amplitude – 37,5%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **b) von KME:** Text 1 – 37%; Text 2 – 21,3%; Text 3 – 44,3%; Text 4 – 29,63%; Text 5 – 29%; Mittelwert – 32,25%; Minimalextrem – 29%; Maximalextrem – 44,3%; Amplitude – 15,3%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **c) von WQ:** Text 1 – 7,1%; Text 2 – 4,5%; Text 3 – 11,5%; Text 4 – 9,1%; Text 5 – 7%; Mittelwert – 7,84%; Minimalextrem – 4,5%; Maximalextrem – 11,5%; Amplitude – 7%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. Also können wir sehen, dass ist die Hauptfrequenzdynamik des Diphthongs /ai/ absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **II. Diphthong /ɔi/: a) von KME $_{vok}$:** Text 1 – 4,2%; Text 2 – 25,6%; Text 3 – 3,9%; Text 4 – 18,8%; Text 5 – 9%; Mittelwert – 12,3%; Minimalextrem – 1,5%; Maximalextrem – 25,6%; Amplitude – 24,1%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **b) von KME:** Text 1 – 2,2%; Text 2 – 16,4%; Text 3 – 2,53%; Text 4 – 11,1%; Text 5 – 5,61%; Mittelwert – 7,57%; Minimalextrem – 1%; Maximalextrem – 16,4%; Amplitude – 15,4%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **c) von WQ:** Text 1 – 0,42%; Text 2 – 3,44%; Text 3 – 0,7%; Text 4 – 3,41%; Text 5 – 1,33%; Mittelwert – 1,86%; Minimalextrem – 0,42%; Maximalextrem – 3,44%; Amplitude – 3,02%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. Also können wir bemerken, das es die Hauptfrequenzdynamik des Diphthongs /ɔi/ besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen ist. **III. Diphthong /au/: a) von KME $_{vok}$:** Text 1 – 25%; Text 2 – 41,03%; Text 3 – 27,5%; Text 4 – 31,3%; Text 5 – 45%; Mittelwert – 34%; Minimalextrem – 25%; Maximalextrem – 45%; Amplitude – 20%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **b) von KME:** Text 1 – 13%; Text 2 – 26,23%; Text 3 – 17,7%; Text 4 – 18,52%; Text 5 – 28,1%; Mittelwert – 20,71%; Minimalextrem – 13%; Maximalextrem – 28,1%; Amplitude – 15,1%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **c) von WQ:** Text 1 – 2,5%; Text 2 – 5,5%; Text 3 – 4,8%; Text 4 – 5,7%; Text 5 – 7%; Mittelwert – 5,1%; Minimalextrem – 2,5%; Maximalextrem – 7%; Amplitude – 4,5%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. Also wird die Hauptfrequenzdynamik des Diphthongs /au/ als besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen charakterisiert. **IV. Mittelwerte der KME $_{vok}$: a) von KME:** Text 1 – 52,2%; Text 2 – 63,9%; Text 3 – 64,6%; Text 4 – 59,5%; Text 5 – 62,62%; Mittelwert – 60,56%; Minimalextrem – 52,2%; Maximalextrem – 64,6%; Amplitude – 12,4%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **b) von WQ:** Text 1 – 10%; Text 2 – 13,4%; Text 3 – 17,4%; Text 4 – 18,2%; Text 5 – 14,9%; Mittelwert – 14,78%; Minimalextrem – 10%; Maximalextrem – 18,2%; Amplitude – 8,2%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. Also können wir feststellen, das es ist die Hauptfrequenzdynamik der KME $_{vok}$ besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen mit einigen Elementen der absteigend-besteigende Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen ist. **KME $_{kons}$: I. Affrikate /pf/: a) von KME $_{kons}$:** Text 1 – 4,6%; Text 2 – 0%; Text 3 – 3,6%; Text 4 – 4,6%; Text 5 – 0%; Mittelwert – 2,56%; Minimalextrem – 3,6%; Maximalextrem – 4,6%; Amplitude – 1%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **b) von KME:** Text 1 – 2,2%; Text 2 – 0%; Text 3 – 1,3%; Text 4 – 1,9%; Text 5 – 0%; Mittelwert – 1,08%; Minimalextrem – 1,3%; Maximalextrem – 2,2%; Amplitude – 0,9%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **c) von WQ:** Text 1 – 0,42%; Text 2 – 0%; Text 3 – 0,34%; Text 4 – 0,6%; Text 5 – 0%; Mittelwert – 0,27%; Minimalextrem – 0,34%; Maximalextrem – 0,6%; Amplitude – 0,26%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. Also können wir sehen dass ist die Hauptfrequenzdynamik der Affrikate /pf/ absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **II. Affrikate /ts/: a) von KME $_{kons}$:** Text 1 – 95,5%; Text 2 – 100%; Text 3 – 93%; Text 4 – 77,3%; Text 5 – 97,5%; Mittelwert – 92,66%; Minimalextrem – 93%; Maximalextrem – 100%; Amplitude – 7%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen. **b) von KME:** Text 1 – 45,7%; Text 2 – 36,1%; Text 3 – 32,9%; Text 4 – 31,5%; Text 5 – 36,5%; Mittelwert – 36,54%; Minimalextrem – 31,5%; Maximalextrem – 45,7%; Amplitude – 14,2%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend. **c) von WQ:** Text 1 – 8,7%; Text 2 – 7,6%; Text 3 – 8,9%; Text 4 – 9,7%; Text 5 – 8,7%; Mittelwert – 8,72%; Minimalextrem – 7,6%; Maximalextrem – 9,7%; Amplitude – 2,1%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. Also können wir bemerken, dass es die Hauptfrequenzdynamik der Affrikate /ts/ absteigend-besteigend mit der Tendenz

abzusteigen mit einigen Elementen der besteigend-absteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz zu besteigen ist. **III. Affrikate /ʧ/: a) von KME$_{kons}$:** Text 1 – 0%; Text 2 – 0%; Text 3 – 3,6%; Text 4 – 18,2%; Text 5 – 2,5%; Mittelwert – 4,86%; Minimalextrem – 2,5%; Maximalextrem – 18,2%; Amplitude – 15,7%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend. **b) von KME:** Text 1 – 0%; Text 2 – 0%; Text 3 – 1,3%; Text 4 – 7,41%; Text 5 – 0,94%; Mittelwert – 2,33%; Minimalextrem – 0,94%; Maximalextrem – 7,41%; Amplitude – 6,47%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend. **c) von WQ:** Text 1 – 0%; Text 2 – 0%; Text 3 – 0,34%; Text 4 – 2,3%; Text 5 – 0,22%; Mittelwert – 0,57%; Minimalextrem – 0,22%; Maximalextrem – 2,3%; Amplitude – 2,08%. Die Frequenzdynamik ist besteigend-absteigend. Also können wir feststellen, dass es die Hauptfrequenzdynamik der Affrikate /ʧ/ besteigend-absteigend ist. **IV. Mittelwerte der KME$_{kons}$: a) von KME:** Text 1 – 47,8%; Text 2 – 36,1%; Text 3 – 35,44%; Text 4 – 40,74%; Text 5 – 37,4%; Mittelwert – 39,5%; Minimalextrem – 35,44%; Maximalextrem – 47,8%; Amplitude – 12,36%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. **b) von WQ:** Text 1 – 9,13%; Text 2 – 7,6%; Text 3 – 9,6%; Text 4 – 12,5%; Text 5 – 8,9%; Mittelwert – 9,55%; Minimalextrem – 7,6%; Maximalextrem – 12,5%; Amplitude – 4,9%. Die Frequenzdynamik ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen. Also können wir feststellen, dass es die Hauptfrequenzdynamik der KME$_{kons}$ absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen mit einigen Elementen der besteigend-absteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz zu besteigen ist (Tab. 1, 2).

Tabelle 1. Frequenz der KME im Deutschen

Text				1	2	3	4	5	Insgesamt	Mittelwert	Minimalextrem	Maximalextrem	Amplitude
WQ				241	291	293	352	450	1627	325,4	241	450	209
Quantität des KME	KME$_{vok}$	/ai/		17	13	35	32	31	128	25,6	13	35	22
		/ɔi/		1	10	2	12	6	31	6,2	1	12	11
		/au/		6	16	14	20	30	86	17,2	6	30	24
		Insgesamt KME$_{vok}$		24	39	51	64	67	245	49	24	67	43
	KME$_{kons}$	/pf/		1	-	1	2	-	4	0,8	1	2	1
		/ts/		21	22	26	34	39	142	28,4	21	39	18
		/ʧ/		-	-	1	8	1	10	2	1	8	7
		Insgesamt KME$_{kons}$		22	22	28	44	40	156	31,2	22	44	22
	Insgesamt KME			46	61	79	108	107	401	80,2	46	108	62
Prozentkorrelation der KME, %	KME$_{vok}$	/ai/	von KME$_{vok}$	70,8	33,3	68,63	50	46,3	-	53,81	33,3	70,8	37,5
			von KME	37	21,3	44,3	29,63	29	-	32,25	29	44,3	15,3
			von WQ	7,1	4,5	11,5	9,1	7	-	7,84	4,5	11,5	7
		/ɔi/	von KME$_{vok}$	4,2	25,6	3,9	18,8	9	-	12,3	1,5	25,6	24,1
			von KME	2,2	16,4	2,53	11,1	5,61	-	7,57	1	16,4	15,4
			von WQ	0,42	3,44	0,7	3,41	1,33	-	1,86	0,42	3,44	3,02
		/au/	von KME$_{vok}$	25	41,03	27,5	31,3	45	-	34	25	45	20
			von KME	13	26,23	17,7	18,52	28,1	-	20,71	13	28,1	15,1
			von WQ	2,5	5,5	4,8	5,7	7	-	5,1	2,5	7	4,5
		Allgemeine KME$_{vok}$	von KME	52,2	63,9	64,6	59,5	62,62	-	60,56	52,2	64,6	12,4
			von WQ	10	13,4	17,4	18,2	14,9	-	14,78	10	18,2	8,2
	KME$_{kons}$	/pf/	von KME$_{kons}$	4,6	-	3,6	4,6	-	-	2,6	3,6	4,6	1
			von KME	2,2	-	1,3	1,9	-	-	1,08	1,3	2,2	0,9
			von WQ	0,42	-	0,34	0,6	-	-	0,27	0,34	0,6	0,26
		/ts/	von KME$_{kons}$	95,5	100	93	77,3	97,5	-	92,66	93	100	7
			von KME	45,7	36,1	32,9	31,5	36,5	-	36,54	31,5	45,7	14,2
			von WQ	8,7	7,6	8,9	9,7	8,7	-	8,72	7,6	9,7	2,1
		/ʧ/	von KME$_{kons}$	-	-	3,6	18,2	2,5	-	4,86	2,5	18,2	15,7
			von KME	-	-	1,3	7,41	0,94	-	2,33	0,94	7,41	6,47
			von WQ	-	-	0,34	2,3	0,22	-	0,57	0,22	2,3	2,08
		Allgemeine KME$_{kons}$	von KME	47,8	36,1	35,44	40,74	37,4	-	39,5	35,44	47,8	12,36
			von WQ	9,13	7,6	9,6	12,5	8,9	-	9,55	7,6	12,5	4,9
	KME von WQ			19,1	21	27	30,7	23,8	-	24,32	19,1	30,7	11,6

Tabelle 2. Frequenzdynamik der KME im Deutschen (Prozentkorrelation)

Lautka-tegorie	Laute	Kriterium	Charakteristik der Frequenzdynamik
KME $_{vok}$	/ai/	von KME $_{vok}$	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		von KME	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		von WQ	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		Allgemeine	***absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen***
	/ɔi/	von KME $_{vok}$	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von KME	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von WQ	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		Allgemeine	***besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen***
	/au/	von KME $_{vok}$	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von KME	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von WQ	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		Allgemeine	***besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen***
	Mittel-werte der KME $_{vok}$	von KME	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von WQ	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		Allgemeine	***besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen mit einigen Elementen der absteigend-besteigende Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen***
KME $_{kons}$	/pf/	von KME $_{kons}$	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		von KME	absteigend-besteigend
		von WQ	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		Allgemeine	***absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen***
	/ts/	von KME $_{kons}$	besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen
		von KME	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		von WQ	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		Allgemeine	***absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen mit einigen Elementen der besteigend-absteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz zu besteigen***
	/ʧ/	Von KME $_{kons}$	besteigend-absteigend
		von KME	besteigend-absteigend
		von WQ	besteigend-absteigend
		Allgemeine	***besteigend-absteigend***
	Mittel-werte der KME $_{kons}$	von KME	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		von WQ	absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen
		Allgemeine	***absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen mit einigen Elementen der besteigend-absteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz zu besteigen***
Mittelwerte der KME von WQ			***besteigend-absteigend (mit der Tendenz zu besteigen mit einigen Elementen der absteigend-besteigende Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen mit einiger Tendenzelemente zu besteigen)***

Die quantitative Analyse hat gezeigt: auf dem Niveau der KME $_{vok}$ eins des Diphthongs (/ai/) wurde die absteigend-besteigende Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen registriert, während die Frequenzdynamik anderer zwei Diphthonge (/ɔi/ und /au/) als besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen bewertet werden kann. Das ermöglicht uns die Schlußfolgerung, dass es die Hauptfrequenzdynamik der KME $_{vok}$ besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen zu behandeln ist, wobei sie mit manchen Elementen der absteigend-besteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen aufweist ist. Auf dem Niveau der KME $_{kons}$ gibt es folgende Situation: die Frequenzdynamik der Affrikate /pf/ ist absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen, während die Frequenzdynamik der Affrikate /ʧ/ besteigend-absteigend ist. Was die Affrikate /ts/ betrifft, bemerken wir**,** dass ihre Frequenzdynamik absteigend-besteigend mit der Tendenz abzusteigen, erschwert durch einige Elemente der besteigend-absteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz zu besteigen, ist. Demnach ist die Hauptfrequenzdynamik der KME besteigend-absteigend mit der Tendenz zu besteigen, erschwert durch einige Elemente der absteigend-besteigenden Frequenzdynamik mit der Tendenz abzusteigen. Außerdem muss man in Betracht nehmen, dass die Prozentkorrelationsdurchschnittswert der KME $_{vok}$ von WQ 14,78%, im Fall der KME $_{kons}$ Durchschnittswert 9,55% ist. Überhaupt ist der Prozentkorrelationsdurchschnittswert der KME 24,23% (etwa ein Viertel des Laut- und Phoneminventars der deutschen Sprache). Das zeugt davon, dass es notwendig ist, die KME im Lehrprozess zu berücksichtigen.

Es ist bekannt, das Lernen einer Sprache setzt das Lernen ihrer Hauptaspekte voraus. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es notwendig, die Fremdsprache mit der Muttersprache des Lernenden zu vergleichen.

Wenn man schon einer Fremdsprache mächtig ist, so ergibt sich die Notwendigkeit die Interferenz der früher gelernten Fremdsprache zu berücksichtigen. Die vergleichende Analyse gibt uns einerseits die Möglichkeit, die charakteristischen Merkmale jeder Sprache zu ermitteln, die bei der deskriptiven Analyse vielleicht unberücksichtigt geblieben sind. Andererseits besteht die Möglichkeit, typische Aussprache- und Lesefehler zu ermitteln, Fehlerursachen zu determinieren und ein System von Übungen zur Korrektur von ermittelten Fehlern auszuarbeiten und anzubieten.

Gewöhnlich ist es der Einfluß der Muttersprache, der die meisten Fehler beim Erlernen einer Fremdsprache verursacht. Wenn der Lernende früher eine Fremdsprache (z.B., Englisch, Französisch usw.) gelernt hat, oder gleichzeitig zwei Fremdsprachen lernt, kann diese Fremdsprache die Fehler verursachen. Im Prinzip kommen zweierlei Arten von Fehlern vor: **1)** Die Fehler, die infolge der unbewußten Übertragung der Erscheinungen der Muttersprache auf die zu lernende Fremdsprache entstehen; **2)** Die Fehler, die durch Interferenz anderer früher gelernten Fremdsprache bedingt sind.

Als Ergebnis der didaktischen Prognostizierung wurden folgende typische Aussprache- und Lesefehler ermittelt: **I. Aussprachefehlertyp. 1. Vokalismus (Diphthonge): a) /ai/:** getrennte Aussprache der Diphthongselemente (Kern und Glide). Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist der Einfluß vom Rumänischen (In rumänischem Diphthong /ai/ seine Elemente, besonders sein Glide, werden klarer ausgedrückt). **b) /ɔi/: 1)** Getrennte Aussprache der Diphthongselemente (Kern und Glide). Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist auch der Einfluß von Rumänischen (Im Rumänischen Diphthong /ɔi/, seine Elemente, besonders sein Glide, werden klarer ausgedrückt); **2)** a b g e r u n d e t e Aussprache des Kerns des Diphthongs (/ɔ/≈/o/, besonders im Wortanlaut und nach Vokalen). Wie im Diphthong /ai/, wird der Kern des rumänischen Diphthongs /ɔi/ runder als der entschprechende Diphthong im Deutschen ausgesprochen; **3)** Labialisierung des Diphthongs /ɔi/. Im Rumänischen werden die Monophthonge /ɔ, u/ und die entsprechende Kerne der fallenden Diphthonge /ɔu, uu/ labialisiert. **c) /au/: 1)** Getrennte Aussprache der Diphthongselemente (Kern und Glide). Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist auch der Einfluß von Rumänischen (Im Rumänischem werden Diphthong /au/, wie in /ai, ɔi/, seine Elemente, besonders sein Glide, klarer ausgedrückt); **2)** Längere Aussprache des Glides /u/ (ähnlich dem Monophthong /u/). Die Ursache ist dieselbe.

Auf Grund obengenannter Betrachtung können wir behaupten, dass auf dem Niveau der Diphthonge Muttersprache Rumänisch die meisten Fehler verursacht wird. **2. Konsonantismus (Affrikaten): a) /pf/:** getrenntere Aussprache der Affrikateelemente (Verschluß- und Engeelemente). Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist der Einfluß von Rumänischen (Im Rumänischen gibt es keine Affrikate /pf/). **b) /ts/:** Dentalisierung. Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist auch der Einfluß von Rumänischen (Im Rumänischen wird die Affrikate /ts/ dentalisierter als im Deutschen ausgesprochen). **c) /ʧ/: 1)** Alveolarisierung. Der Ursprung oder die Ursache dieses Fehlers ist auch der Einfluß vom Rumänischen (Im Rumänischen ist die Affrikate /ʧ/ alveoalisiert); **2)** Palatalisierung. In diesem Fall ist der Einfluß des Englischen (Im Englischen ist diese Affrikate palatalisiert) groß. Auf Grund der obengenannten Analyse können wir bemerken, dass auf dem Niveau der englischen Affrikaten der Fehlerursprung in einem Fall, und Rumänisch in allen anderen Fällen ist. **II. Lesefehlerarten. 1. Vokalismus (Diphthonge): a) *ai*: 1)** /ei/. Der Ursprung dieses Fehlers ist in diesem Fall Englisch. Dieser Fehler kommt oft vor, wenn die Studenten Englisch früher studiert haben oder im Moment studieren. Im Englischen wird das Graphem ***ai*** als /ei/ gelesen; **2)** /ε/. Der Ursprung dieses Fehlers ist Französisch. Im Französischen wird das Graphem ***ai*** als /ε/ gelesen. **b) *ei*: 1)** /ei/. Die Erscheinung dieses Fehlers kann durch das Rumänische oder Englische beeinflusst werden. In diesen Sprachen gibt das Graphem ***ei*** den Diphthong /ei/ wieder; **2)** /i(:)/. In einigen Fällen drückt das Graphem ***ei*** den Diphthong /i(:)/ aus; 3) /ε/. Der Ursprung dieses Fehlers ist Französisch. Im Französischen wird das Graphem ***ei*** als /ε/ gelesen. **c) *äu*:** /əu/. Der Ursprung dieses Fehlers ist Rumänisch. Das deutsche Graphem ***ä,*** das hier ein Teil des zusammengesetzten Graphemes auftritt, kann mit rumänischem Graphem ***ă*** assoziiert werden, um so mehr, dass die einfachen Grapheme ***ä*** und ***ă*** das Phonem /ə/ in beiden Sprachen wiedergeben; im Rumänischen existiert der Diphthong /əu/, der als ***ău*** schriftlich wiedergegeben wird. **d) *eu*: 1)** /eu/. Der Ursprung dieses Fehlers ist Rumänisch. Das Graphem ***eu*** gibt den Diphthong /ɔi/ im Deutschen und den Diphthong /eu/ im Rumänischen wieder; **2)** /ju:/. Englisch ist der Ursprung dieses Fehlers. Im Englischen wird das Graphem als

/ju:/ gelesen; **3)** /ø/. Französisch beeinflusst die Erscheinung dieses Fehlers. Im Französischen drückt das Graphem ***eu*** den Monophthong /ø/ aus. **e)** ***au*:** /ɔ(:)/. Die Erscheinung dieses Fehlers kann vom Englischen oder Französischen beeinflusst werden. In diesen Sprachen stellt das Graphem ***au*** den Monophthong /ɔ(:)/ dar. Auf Grund der obengenannten Analyse können wir bemerken, dass in den meisten Fällen Englisch und Französisch und manchmal Rumänisch typische Fehler verursachen. **2. Konsonantismus (Affrikaten): a)** ***pf*:** getrennte Lesung des Graphems ***pf*** (/p/+/f/). Der Ursprung dieses Fehlers ist Rumänisch. Wie schon erwähnt, im Rumänischen existiert keine Affrikate /pf/. Noch mehr ist die deutsche Affrikate /pf/ als ***pf*** schriftlich wierergegeben (getrennt drückt ***p*** den Konsonant /p/ und f den Konsonant /f/ aus). **b)** ***z*: 1) /z/.** Rumänisch und Englisch sind die Ursachen der Erscheinung dieses Fehlers. Im Rumänischen und Englischen ist das Graphem ***z*** als /z/ gelesen; **2)** /-/ (im Wortauslaut). Der Ursprung dieses Fehlers ist Französisch. Im Wortauslaut wird das Graphem ***z*** in Französisch nicht ausgesprochen. **c)** ***t*** (in den Endungen ***-tie, -tion***): **1)** /t/. Dieser Fehler ist durch das Rumänische determiniert. Im Rumänischen ist das Graphem ***t*** immer als /t/ gelesen; **2)** /ʃ(ə)n/ (in der Endung ***-tion***). Der Ursprung dieses Fehlers ist Englisch. Im Englischen ist die Endung ***-tion*** immer als /ʃ(ə)n/ gelesen; **3)** /s/. Die Studenten, die früher Französisch studiert haben oder im Moment studieren, machen diese Fehler recht oft. Im Französischen ist das Graphem ***t*** in den Endungen ***-tie, -tion*** immer als /s/ gelesen. **d)** ***ts*:** /t/+/s/ (getrennt ausgesprochen). Rumänisch, Englisch und Französisch sind die Ursachen der Erscheinung dieses Fehlers. Dieses Graphem existiert nicht in diesen Sprachen; die Affrikate /ts/ existiert im Englischen und Französischen nicht (im Französischen gibt es überhaupt keine Affrikaten). **e)** ***tsch*:** 1) /tsk/. Die Ursprünge dieses Fehlers sind Rumänisch und Englisch. Im Rumänischen und manchmal im Englischen ist ***tsch*** als /tsk/ gelesen. Zum Beispiel, das Wort ***lutschen*** kann als /΄lu**tsk**ən/ gelesen werden; **2)** /t+ʃ/ (getrennt ausgesprochen). In diesem Fall determiniert Englisch die Erscheinung dieses Fehlers. Im Englischen ist ***tsch*** manchmal als /ʃ/ gelesen, z. B., ***schedule*** /΄ʃedju:l/. ***Tsch*** als einheitliches Graphem existiert im Englischen nicht; **3)** /tsʃ/. Der Ursprung dieses Fehlers ist Französisch. Im Französichen exisitiert ***tsch*** nicht als einheitliches Graphem. Es kann als Graphemkontinuum t /t/ + s /s/ + /ʃ/ vorkommen. Auf Grund der obengenannten Analyse können wir bemerken, dass Rumänisch, Englisch und Französisch weisen etwa den gleichen Fehlerpotential auf. Wir bemerken auch die Tendenz, dass die Lesefehler öfter als Aussprachefehler vorkommen. In den meisten Fällen werden die Aussprachefehler durch das Rumänische beeiflußt, während die Ursprünge der Lesefehler im wesentlichen Englisch und Französisch sind (Tab. 3).

Tabelle 3. Prognostizierte Typische Aussprache- und Rechtlesefehler über deutschen KME

Lautkategorie	Fehlerkategorie					
	Aussprachefehler			**Rechtlesebefehler**		
	Laut	**Fehler**	**Ursache**	**Graphem**	**Fehler**	**Ursache**
KME_{vok}	**/ai/**	/a/+/i/ (getrenntere Aussprache)	Rumänisch	***ai***	/ei/	Englisch
					/ɛ/	Französisch
				ei	/ei/	Rumänisch, Englisch
					/i(:)/	Englisch
					/ɛ/	Englisch, Französisch
	/ɔi/	/ɔ/+/i/ (getrenntere Aussprache)	Rumänisch	***äu***	/əu/	Rumänisch (***ä*** > ***ă***)
		/ɔ/≈/o/ (rundere Aussprache)	Rumänisch			
				eu	/eu/	Rumänisch
		Labialisation (/ʷɔi/)	Rumänisch		/ju:/	Englisch
					/ø/	Französisch
	/au/	/a/+/u/ (getrenntere Aussprache)	Rumänisch	***au***	/ɔ(:)/	Englisch, Französisch
		Langere Ausprache des Glides /u/ (ähnlich dem Monophthong /u/)	Rumänisch			

 ISSN 1857-209X

KME $_{kons}$	**/pf/**	/p/+/f/ (getrenntere Aussprache)	Rumänisch	***pf***	/p/+/f/ (getrennt)	Rumänisch
	/ts/	Dentalisierung	Rumänisch	***z***	/z/	Rumänisch, Englisch
					/-/ (Wörterende)	Französisch
				t	/t/	Rumänisch
					/ʃ(ə)n/	Englisch
					/s/	Französisch
				ts	/t/+/s/ (getrennt)	Rumänisch, Englisch, Französisch
	/ʧ/	Alveolarisierung	Rumänisch	***tsch***	/tsk/	Rumänisch, Englisch
		Palatalisierung	Englisch		/t+ʃ/ (getrennt)	Englisch
					/tsʃ/	Französisch

Als Ergebnis der statistischen Analyse der obengenannten Fehlerarten haben wir folgende Angaben bekommen. **I. Aussprachefehler. 1. Vokalismus (Diphthonge, weiter KME** $_{vok}$**): a) /ai/:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{vok}$ – 16,7%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 10%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **b) /ɔi/:** Fehlerquantität – 3; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{vok}$ – 50%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 30%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 10%; **c) /au/:** Fehlerquantität – 2; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{vok}$ – 33,3%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 20%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 6,7; **d) Insgesamt KME** $_{vok}$**:** Fehlerquantität – 6; Prozentkorrelation: **a)** von Aussprachefehlerquantität – 60%; **b)** von insgesamter Fehlerquantität – 20%. **2. Konsonantismus (Affrikaten, weiter KME** $_{kons}$**): a) /pf/:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 25%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 10%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **b) /ts/:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 25%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 10%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **c) /ʧ/:** Fehlerquantität – 2; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 50%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 20%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 6,7%; **d) Insgesamt KME** $_{kons}$**:** Fehlerquantität – 4; Prozentkorrelation: **a)** von Aussprachefehlerquantität – 40%; **b)** von insgesamter Fehlerquantität – 13,33%. **3. Insgesamt Aussprachefefler:** Fehlerquantität – 10; Prozentkorrelation von insgesamter Fehlerquantität – 33,3%. **II. Lesefehler: 1. Vokalismus (Diphthonge): a)** ***ai*****:** Fehlerquantität – 2; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 20%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 10%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 6,7%; **b)** ***ei*****:** Fehlerquantität – 3; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 30%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 15%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 10%; **c)** ***äu*****:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 10%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 5%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **d)** ***eu*****:** Fehlerquantität – 3; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 30%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 15%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 10%; **e)** ***au*****:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 10%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 5%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **f) Insgesamt KME** $_{vok}$**:** Fehlerquantität – 10; Prozentkorrelation: **a)** von Aussprachefehlerquantität – 50%; **b)** von insgesamter Fehlerquantität – 33,3%. **2. Konsonantismus (Affrikaten): a)** ***pf*****:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 10%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 5%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **b)** ***z*****:** Fehlerquantität – 2; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 20%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 10%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 6,7%; **c)** ***t*****:** Fehlerquantität – 3; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 30%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 15%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 10%; **d)** ***ts*****:** Fehlerquantität – 1; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 10%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 5%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 3,33%; **e)** ***tsch*****:** Fehlerquantität – 3; Prozentkorrelation: **a)** von KME $_{kons}$ – 30%; **b)** von Aussprachefehlerquantität – 15%; **c)** von insgesamter Fehlerquantität – 10%; **f) Insgesamt KME** $_{kons}$**:** Fehlerquantität – 10; Prozentkorrelation: **a)** von Aussprachefehlerquantität – 50%; **b)** von insgesamter Fehlerquantität – 33,3%. **3. Insgesamt Lesefefler:** Fehlerquantität – 20; Prozentkorrelation von insgesamter Fehlerquantität – 66,7%. **III. Insgesamt Fehlerquantität:** 30. Wir haben auch die statistische Analyse der Fehlerursprünge gemacht. Als Ergebnis haben wir die folgenden Ausgaben. **I. Aussprachefehler. 1. Vokalismus (Diphthonge): a) /ai/:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 1; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **b) /ɔi/:** Quantität der

Fehlerursprünge: Rumänisch – 3; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 3; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **c) /au/:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 2; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 2; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **d) Insgesamt KME** $_{vok}$**:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 6; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 6; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%. **2. Konsonantismus (Affrikaten): a) /pf/:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 1; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **b) /ts/:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 1; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **c) /ʧ/:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 1; Französisch – 0; Insgesamt – 2; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 50%; Englisch – 50%; Französisch – 0%; **d) Insgesamt KME** $_{kons}$**:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 3; Englisch – 1; Französisch – 0; Insgesamt – 4; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 75%; Englisch – 25%; Französisch – 0%. **3. Insgesamt Aussprachefehler:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 9; Englisch – 1; Französisch – 0; Insgesamt – 10; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 90%; Englisch – 10%; Französisch – 0%. **II. Lesefehler: 1. Vokalismus (Diphthonge): a) *ai*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 0; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 2; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 0%; Englisch – 50%; Französisch – 50%; **b) *ei*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 3; Französisch – 1; Insgesamt – 5; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 20%; Englisch – 60%; Französisch – 20%; **c) *äu*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 1; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **d) *eu*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 3; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 33,3%; Englisch – 33,3%; Französisch – 33,3%; **e) *au*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 0; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 2; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 0%; Englisch – 50%; Französisch – 50%; **f) Insgesamt KME** $_{vok}$**:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 3; Englisch – 6; Französisch – 4; Insgesamt – 13; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 23,08%; Englisch – 46,15%; Französisch – 30,8%. **2. Konsonantismus (Affrikaten): a) *pf*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 0; Französisch – 0; Insgesamt – 1; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 100%; Englisch – 0%; Französisch – 0%; **b) *z*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 3; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 33,3%; Englisch – 33,3%; Französisch – 33,3%; **c) *t*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 3; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 33,3%; Englisch – 33,3%; Französisch – 33,3%; **d) *ts*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 1; Französisch – 1; Insgesamt – 3; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 33,3%; Englisch – 33,3%; Französisch – 33,3%; **e) *tsch*:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 1; Englisch – 2; Französisch – 1; Insgesamt – 4; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 25%; Englisch – 50%; Französisch – 25%; **f) Insgesamt KME** $_{kons}$**:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 5; Englisch – 5; Französisch – 4; Insgesamt – 14; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 35,71%; Englisch – 35,71%; Französisch – 28,6%. **3. Insgesamt Lesefefler:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 8; Englisch – 11; Französisch – 8; Insgesamt – 27; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 29,63%; Englisch – 40,74%; Französisch – 29,63%. **III. Insgesamt Fehler:** Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 17; Englisch – 12; Französisch – 8; Insgesamt – 37; Prozentkorrelation von Quantität der Fehlerursprünge: Rumänisch – 46%; Englisch – 32,43%; Französisch – 21,62%. Die statistischen Angaben bestätigen die Tendenz, dass die Lesefehler viel häufiger vorkommen als Aussprachefehler. Dies bestätigt auch die Tatsache, dass die meisten Aussprachefehler durch das Rumänische verursacht werden, während die Ursprünge der Lesefehler Englisch und Französisch hauptsächlich sind. Um diese Fehler verhindern zu können, muss man im Phonetikunterricht die Laute und Grapheme des Deutschen mit der Muttersprache vergleichen (Tab. 4).

Tabelle 4. Statistische Korrelation der prognostizierten typischen Aussprache- und Lesefehler über deutschen KME *

Fehlerkategorie	Phonemkategorie	Laut / Graphem	Fehlerquantität	%			Fehlerursprünge						
				von PhK	von Igs AF/LF**	von Igs FQ	Quantität der Fälle der FU***				% von Igs FU		
							R	E	F	Igs FU	R	E	F
Aussprachefehler	KME $_{vok}$	**/ai/**	1	16,7	10	3,33	1	-	-	1	100	-	-
		/ɔi/	3	50	30	10	3	-	-	3	100	-	-
		/au/	2	33,3	20	6,7	2	-	-	2	100	-	-
		Igs KME $_{vok}$	6	-	60	20	6	-	-	6	100	-	-
	KME $_{kons}$	/pf/	1	25	10	3,33	1	-	-	1	100	-	-
		/ts/	1	25	10	3,33	1	-	-	1	100	-	-
		/ʧ/	2	50	20	6,7	1	1	-	2	50	50	-
		Igs KME $_{kons}$	4	-	40	13,33	3	1	-	4	75	25	-
	Igs AF		10	-	-	33,3	9	1	-	10	90	10	-
Lesefehler	KME $_{vok}$	***ai***	2	20	10	6,7	-	1	1	2	-	50	50
		ei	3	30	15	10	1	3	1	5	20	60	20
		äu	1	10	5	3,33	1	-	-	1	100	-	-
		eu	3	30	15	10	1	1	1	3	33,3	33,3	33,3
		au	1	10	5	3,33	-	1	1	2	-	50	50
		Igs KME $_{vok}$	10	-	50	33,3	3	6	4	13	23,08	46,15	30,8
	KME $_{kons}$	***pf***	1	10	5	3,33	1	-	-	1	100	-	-
		z	2	20	10	6,7	1	1	1	3	33,3	33,3	33,3
		t	3	30	15	10	1	1	1	3	33,3	33,3	33,3
		ts	1	10	5	3,33	1	1	1	3	33,3	33,3	33,3
		tsch	3	30	15	10	1	2	1	4	25	50	25
		Igs KME $_{kons}$	10	-	50	33,3	5	5	4	14	35,71	35,71	28,6
	Igs LF		20	-	-	66,7	8	11	8	27	29,63	40,74	29,63
Igs FQ			30	-	-	-	17	12	8	37	46	32,43	21,62

* AF – Aussprachefehler; LF – Lesefehler; Igs. – Insgesamt; PhK – Phonemkategorie; FQ – Fehlerquantität; FU – Fehlerursprünge; R – Rumänisch; E – Englisch; F – Französisch
** AF – für Aussprachefehler; LF – für Lesefehler
*** In die Fehler mit einigen FU jeder Fall der FU wurde getrennt berückgesichtigt

Die statistischen Angaben bestätigen die Tendenz, dass die Lesefehler viel häufiger als Aussprachefehler vorkommen. Dies bestätigt auch die Tatsache, dass die meisten Aussprachefehler durch das Rumänische verursacht werden, während die Ursprünge der Lesefehler Englisch und Französisch hauptsächlich sind. Um diese Fehler verhindern zu können, muss man im Phonetikunterricht die Laute und Grapheme des Deutschen mit der Muttersprache vergleichen.

Quellenverzeichnis:

1. Baulaute in Ungarn//PL. - 28 Januar 2009. - Nr. 5. - S. 5.
2. Chirdeachin A. Cu privire la interferenţa limbii străine de bază la învăţarea celei secunde (pronunţia) // Conferinţa Teoretico-ştiinţifică internaţională dedicată aniversării a X-a a Facultăţii de Limbi şi Literaturi Străine. 20 octombrie 2006. - Chişinău: Studio SRL, 2006, p.27-29.
3. Corlăteanu N., Zagaevschi Vl. Fonetica. - Chişinău: Lumina, 1993. - 272 p.
4. Ernst P. Germanistische Sprachwissenschaft. - Wien: WUF, 2004. - 302S.
5. Roceric A. Fonostatistica limbii române. - Bucureşti: Editura Acad. RSR, 1968. - 173 p.

6. Tatsachen aus Deutschland und Ungarn//PL. - 28 Januar 2009. - Nr.5. - S.1.
7. Uneinheitliche Bewegung//PL. - 14 Januar 2009. - Nr.1-3. - S.7.
8. Vater H. Eiführung in die Sprachwissenschaft. 4.Auflage. - München: W.Fink Verlag, 2002. - 336 S.
9. Vor 100 Jahren in Pester Lloyd: Eine Chronische Krise//PL. - 14 Januar 2009. - Nr.1-3. - S.1.
10. Vor 100 Jahren in Pester Lloyd: Politische Neujahrsempfänge//PL. - 21 Januar 2009. - S.1.
11. Zacher O. Deutsche Phonetik. - Ленинград: Просвещение, 1969. - 207 с.
12. Аракин В.Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования. - Москва: Высшая школа, 1989. - 158 с.
13. Бабырэ Н.М. Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков. - Кишинёв: МолдГУ, 1992. - 136 с.
14. Бурденюк Г.М., Григоревский В.М. Языковая интерференция и методы её выявления. - Кишинёв: Штиинца, 1978. - 127 с.
15. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - Москва: Academia, 2004. - 336 с.
16. Голубев А.П., Смирнов И.Б. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков. - Москва: Academia, 2005. - 208 с.
17. Гринько Г. Значение результатов контрастивного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности//Наукова спадщина професора С.В. Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. - Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001, с.274-279.
18. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. - Москва: Высшая школа, 1979. - 312 с.
19. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. - 522 с.
20. Томачинский С.А. Квантитативные методы определения бифонемных сочетаний в английском языке // Квантитативные методы отбора учебного материала по иностранному языку для неязыкового вуза. - Свердловск: УГУ, 1990, с.132-137.

Prezentat la 01.03.2010

COOPERATIVE LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Olga DUHLICHER, Dorina MACOVEI, Victoria FIODOROV

Catedra Limbi Germanice

Învățarea prin cooperare reprezintă modul de organizare a activității didactice pe grupuri mici, astfel încât – lucrând împreună – elevii (studenții) își maximizează atât propria învățare, cât și cea a celorlalți colegi. Cercetările arată că elevii (studenții) care realizează sarcini de învățare prin cooperare în grup tind să aibă performanțe, un număr mai mare de competențe sociale pozitive, o mai bună înțelegere a conținuturilor și deprinderilor pe care și le formează.

Învățarea prin cooperare trebuie utilizată în mod strategic. Cu timp și răbdare, orice profesor, la orice nivel, poate integra învățarea prin cooperare în procesul de predare-învățare. Cheia succesului constă în menținerea unor rezultate bune, răspunderea individuală și de grup a elevilor (studenților) și crearea unui mediu în sala de clasă în care să prevaleze cooperarea.

Cooperative learning has been part of the language learning for the past two decades. The approach principally aims to enhance the quality of learning by having learners cooperate in small groups or pairs [1]. It is a mode of learning that promotes mutual helpfulness and active participation from all students in solving a problem and is in harmony with strategic learning, whereby learners use their cognitive resources to master a particular language skill as efficiently and effectively as possible [2].

Kagan S. describes the cooperative learning system as consisting of team building, management techniques, and rewards based on a complex system of points.

Richard-Amato P.A. views cooperative learning as a management technique. She suggests that "in cooperative learning, students help other students within groups of four or five persons in an effort to reach goals. Adaptations of cooperative learning can be effective at many age levels from the late elementary grades up to adult levels. It can be used in both second and foreign language teaching situations" [3, p.193].

Cooperation is working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. The idea is simple. Class members are organized into small groups after receiving instruction from the teacher. They then work through the assignment until all group members successfully understand and complete it. Cooperative efforts result in participants striving for mutual benefit so that all group members gain from each other's efforts, recognizing that all group members share a common fate, knowing that one's performance is mutually caused by oneself and one's colleagues, and feeling proud and jointly celebrating when a group member is recognized for achievement. In cooperative learning situations there is a positive interdependence among students' goal attainments; students perceive that they can reach their learning goals if and only if the other students in the learning group also reach their goals [4]. A team member's success in creating a multi-media presentation on saving the environment, for example, depends on both individual effort and the efforts of other group members who contribute needed knowledge, skills, and resources. No one group member will possess all of the information, skills, or resources necessary for the highest possible quality presentation.

Students' learning goals may be structured to promote cooperative, competitive, or individualistic efforts. In contrast to cooperative situations, competitive situations are ones in which students work against each other to achieve a goal that only one or a few can attain. In competition there is a negative interdependence among goal achievements; students perceive that they can obtain their goals if and only if the other students in the class fail to obtain their goals [5]. Norm-referenced evaluation of achievement occurs. The result is that students either work hard to do better than their classmates, or they take it easy because they do not believe they have a chance to win. In individualistic learning situations students work alone to accomplish goals unrelated to those of classmates and are evaluated on a criterion-referenced basis. Students' goal achievements are independent; students perceive that the achievement of their learning goals is unrelated to what other students do [4]. The result is to focus on self-interest and personal success and ignore as irrelevant the successes and failures of others.

There is a long history of research on cooperative, competitive, and individualistic efforts. Since the first research study in 1898, nearly 600 experimental studies and over 100 correlational studies have been conducted [5]. The multiple outcomes studied can be classified into three major categories: achievement/productivity, positive relationships, and psychological health. Cooperation, compared with competitive and individualistic efforts, typically results in (a) higher achievement and greater productivity, (b) more caring, supportive, and committed relationships, and (c) greater psychological health, social competence, and self-esteem. The positive effects that cooperation has on so many important outcomes makes cooperative learning one of the most valuable tools educators have.

Educators fool themselves if they think well-meaning directives to "work together," "cooperate," and "be a team," will be enough to create cooperative efforts among group members. Placing students in groups and telling them to work together does not result in cooperation. Not all groups are cooperative. Sitting in groups, for example, can result in competition at close quarters or individualistic effort with talking. In order to make students work cooperatively with each other requires an understanding of the components that make cooperation work. Mastering the essential components of cooperation allows teachers to:

1. Take existing lessons, curricula, and courses and structure them cooperatively.
2. Tailor cooperative learning lessons to meet the unique instructional circumstances and needs of the curricula, subject areas, and students.
3. Diagnose the problems some students may have in working together and intervene to increase the effectiveness of the student learning groups.

The essential components of cooperation are positive interdependence, face-to-face promotive interaction, individual and group accountability, interpersonal and small group skills, and group processing [6]. Systematically structuring those basic elements into group learning situations helps ensure cooperative efforts and enables the disciplined implementation of cooperative learning for long-term success.

The first and most important element in structuring cooperative learning is positive interdependence. Positive interdependence is successfully structured when group members perceive that they are linked with each other in a way that one cannot succeed unless everyone succeeds. Group goals and tasks, therefore, must be designed and communicated to students in ways that make them believe they sink or swim together. When positive interdependence is solidly structured, it highlights that (a) each group member's efforts are required and indispensable for group success and (b) each group member has a unique contribution to make to the joint effort because of his or her resources and/or role and task responsibilities. Doing so creates a commitment to the success of group members as well as one's own and is the heart of cooperative learning. If there is no positive interdependence, there is no cooperation.

The second basic element of cooperative learning is promotive interaction, preferably face-to-face. Students need to do real work together in which they promote each other's success by sharing resources and helping, supporting, encouraging, and applauding each other's efforts to achieve. There are important cognitive activities and interpersonal dynamics that can only occur when students promote each other's learning. This includes orally explaining how to solve problems, teaching one's knowledge to others, checking for understanding, discussing concepts being learned, and connecting present with past learning. Each of those activities can be structured into group task directions and procedures. Doing so helps ensure that cooperative learning groups are both an academic support system (every student has someone who is committed to helping him or her learn) and a personal support system (every student has someone who is committed to him or her as a person). It is through promoting each other's learning face-to-face that members become personally committed to each other as well as to their mutual goals.

The third basic element of cooperative learning is individual and group accountability. Two levels of accountability must be structured into cooperative lessons. The group must be accountable for achieving its goals and each member must be accountable for contributing his or her share of the work. Individual accountability exists when the performance of each individual is assessed and the results are given back to the group and the individual in order to ascertain who needs more assistance, support, and encouragement in learning. The purpose of cooperative learning groups is to make each member a stronger individual in his or her right. Students learn together so that they subsequently can gain greater individual competency.

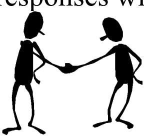
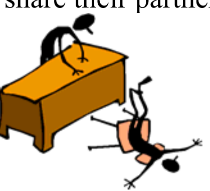
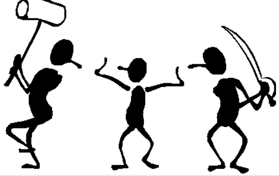
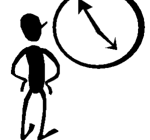
The fourth basic element of cooperative learning is teaching students the required interpersonal and small group skills. Cooperative learning is inherently more complex than competitive or individualistic learning because students have to engage simultaneously in task work (learning academic subject matter) and teamwork (functioning effectively as a group). Social skills for effective cooperative work do not magically appear

 ISSN 1857-209X

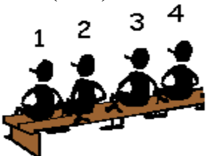
when cooperative lessons are employed. Instead, social skills must be taught to students just as purposefully and precisely as academic skills. Leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills empower students to manage both teamwork and taskwork successfully. Since cooperation and conflict are inherently related [7], the procedures and skills for managing conflicts constructively are especially important for the long-term success of learning groups.

The fifth basic element of cooperative learning is group processing. Group processing exists when group members discuss how well they are achieving their goals and maintaining effective working relationships. Groups need to describe what member actions are helpful and unhelpful and make decisions about what behaviours to continue or change. Continuous improvement of the processes of learning results from the careful analysis of how members are working together and determining how group effectiveness can be enhanced.

Here are some class activities that use cooperative learning:

1. Jigsaw - Groups with five students are set up. Each group member is assigned some unique material to learn and then to teach to his group members. To help in the learning students across the class working on the same sub-section get together to decide what is important and how to teach it. After practice in these "expert" groups the original groups reform and students teach each other. Tests or assessment follows. 
2. Think-Pair-Share - Involves a three step cooperative structure. During the first step individuals think silently about a question posed by the instructor. Individuals pair up during the second step and exchange thoughts. In the third step, the pairs share their responses with other pairs, other teams, or the entire group. 
3. Three-Step Interview - Each member of a team chooses another member to be a partner. During the first step individuals interview their partners by asking clarifying questions. During the second step partners reverse the roles. For the final step, members share their partner's response with the team. 
4. Round Robin Brainstorming - Class is divided into small groups (4 to 6) with one person appointed as the recorder. A question is posed with many answers and students are given time to think about answers. After the "think time," members of the team share responses with one another round robin style. The recorder writes down the answers of the group members. The person next to the recorder starts and each person in the group in order gives an answer until time is called. 
5. Three-minute review - Teachers stop any time during a lecture or discussion and give teams three minutes to review what has been said, ask clarifying questions or answer questions. 

6. Numbered Heads Together - A team of four is established. Each member is given numbers of 1, 2, 3, 4. Questions are asked of the group. Groups work together to answer the question so that all can verbally answer the question. Teacher calls out a number (two) and each two is asked to give the answer.



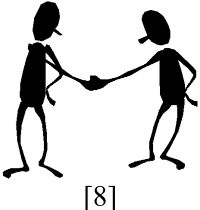
7. Team Pair Solo - Students do problems first as a team, then with a partner, and finally on their own. It is designed to motivate students to tackle and succeed at problems which initially are beyond their ability. It is based on a simple notion of mediated learning. Students can do more things with help (mediation) than they can do alone. By allowing them to work on problems they could not do alone, first as a team and then with a partner, they progress to a point they can do alone that which at first they could do only with help.



8. Circle the Sage - First the teacher polls the class to see which students have a special knowledge to share. For example the teacher may ask who in the class was able to solve a difficult math homework question, who had visited Mexico, who knows the chemical reactions involved in how salting the streets help dissipate snow. Those students (the sages) stand and spread out in the room. The teacher then has the rest of the classmates each surround a sage, with no two members of the same team going to the same sage. The sage explains what they know while the classmates listen, ask questions, and take notes. All students then return to their teams. Each in turn, explains what they learned. Because each one has gone to a different sage, they compare notes. If there is disagreement, they stand up as a team. Finally, the disagreements are aired and resolved.



9. Partners - The class is divided into teams of four. Partners move to one side of the room. Half of each team is given an assignment to master to be able to teach the other half. Partners work to learn and can consult with other partners working on the same material. Teams go back together with each set of partners teaching the other set. Partners quiz and tutor teammates. Team reviews how well they learned and taught and how they might improve the process.



[8]

In conclusion, cooperative learning seems to be a promising humanistic approach which encourages student participation in English classes. It helps promote positive attitudes towards English and peer teaching, as well as teaching students to work together and developing their cognitive abilities. Moreover, it helps lower affective filters, which may hinder the process of language acquisition, by creating a relaxing and friendly atmosphere in the classroom.

References:

1. Fitzibbon L. Cooperative Learning in the EFL context. The English Connection 5 (5):6-8, 2001.
2. Jacobs G., Hall S. Implementing cooperative learning. English Teaching Forum 32 (4), 2-13, 1994.
3. Richard-Amato P.A. Making it happen. - London, Longman, 1988.
4. Deutsch M. Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 275-319. - Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1962.
5. Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperation and competition: Theory and research. - Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
6. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. Cooperation in the Classroom (6th ed.). - Edina, MN: Interaction Book Company, 1993.
7. Johnson D.W., Johnson R.T. Teaching students to be peacemakers (3rd ed.). - Edina, MN: Interaction Book Company, 1995.
8. Kagan Spencer. Cooperative Learning. - San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.

Prezentat la 14.05.2010

CREATING A POSITIVE CLASSROOM ENVIRONMENT

Victoria FIODOROV, Olga DUHLICHER

Catedra Limbi Germanice

Crearea atmosferei pozitive este visul şi responsabilitatea fiecărui profesor. Atmosfera plăcută constituie mediul în care procesul de învăţare devine interesant, studenţii sunt încurajaţi şi în care toţi vor să ia parte. Crearea atmosferei plăcute în auditoriu va permite studenţilor să se simtă confortabil, în siguranţă şi implicaţi în procesul de învăţare – lucru pe care toţi studenţii îl merită.

Creating a positive classroom climate and maintaining good order in classrooms, at the same time, are among the most difficult tasks facing not only young and inexperienced teachers, but also those who have been teaching for years. Classroom management, student discipline, and issues related to organization are among the most commonly reported problems by teachers in their first years. Brown (1994) suggests that classroom organization and management includes all of the things that a teacher must do towards two ends:

1. to foster student involvement and cooperation in all classroom activities and
2. to establish a productive working environment.

The task has become more difficult over the past few decades as young people's attitudes to people in authority have changed dramatically. Some of the changes have led to greater self-confidence in students. Others - such as the acceptance of violence to achieve ends, attitudes to substance abuse and an increasing lack of respect for authority - have made classroom management and life in school generally more difficult, and more demanding, on those who are charged with maintaining a positive learning environment.

The roles you play and the style you develop will merge to give you some tools for creating a classroom climate that is positive, stimulating and energizing. Successful teachers know how to make an environment that is stimulating and inviting.

One of the most important facts is to establish a “RAPPORT” with your students. Rapport is the relationship with your students, a relationship that is built on trust and respect and that leads to students' feeling capable, competent and creative. We are those who have to make the first attempt because we are the key, because students initially look to us for leadership and guidance, that is why, we are the one to begin to get the creative and positive sparks flying. This connection may be set by showing interest in each student as a person, giving feedback on each person's progress, valuing and respecting what students think and say, laughing with them and not at them, working with them as a team, and not against them and developing a genuine sense of vicarious joy when they learn something or otherwise succeed. Part of this rapport you create is based on the delicate balance that you set between praise and criticism. Too much of either one or the other renders it less and less effective. Genuine praise, appropriately delivered, enables students to welcome criticism and to put it to use. Effective praise attributes success to effort, implying that similar success can be expected in the future and fosters intrinsic motivation to continue to pursue goals. It is offered in recognition of noteworthy effort on difficult tasks and is delivered without disrupting the communicative flow of ongoing interaction.

Other important facts to be taken into consideration are room arrangements and displays which must be attractive, but also functional.

Quality instruction requires that teachers use materials other than assigned textbooks and workbooks. If teachers begin collecting and organizing these items before school begins, planning richer and varied lessons becomes routine, makes the teacher more productive, and reduces work-related stress.

Classrooms that invite students to learn actively and think critically have these features in common:

- **Teachers and students share responsibilities for the classroom climate**

A positive atmosphere can make a classroom a more pleasant place to be and, in turn, a more effective, motivating place to learn. We can call it *classroom energy*. It is unleashed in a classroom, perceivable only through a “sixth sense”. Energy is an aura of creativity sparked by the interaction of students. Energy drives students toward higher attainment. Students (and teachers) take energy with them when they leave the classroom and bring it back the next day. It is simple to do, and it can have positive results on the achievement of students. When students feel safe, secure and are engaged, learning increases. Learning decreases when students feel threatened or unchallenged.

- **Teachers model thinking for students and support students as they share their thinking strategies.**

Teachers demonstrate how a person thinks critically, not by propounding ideas as if everything that came out of their mouths was a certainty, but by approaching ideas tentatively, conditionally and promoting respect for different points of view in their lessons. Students have open discussions with each other and learn each others' way of thinking. Teachers may question their own, their students and others' conclusions and knowledge and encourage students to do likewise.

- **There is an atmosphere of inquiry and openness**.

The teachers and students use high-level questions (that is not just *what? where? when?* but *why? What if?* and *why not?*) as they analyze problems and make questions. Students take certain roles in activities as they practice different kinds of thinking: they make predictions, gather information, organize the information and question conclusions. Teachers show students ways to carry out tasks in the classroom and they give students more corrective advice than criticism and evaluation.

- **Students are given support, but just the right amount of it.**

Teachers pay close attention to what students are learning and how they are thinking, investigating and communicating to see how they go about learning. Teachers vary the amount of guidance they give students and offer them more independence as they show they are ready for it. There is an emotionally secure learning environment in which students feel free to try new tasks, and in which unsuccessful attempts may lead to eventual success.

- **The arrangement of the space makes it easy and natural for students to work together and to talk to each other.**

One of the simplest principles of classroom management centers on the physical environment for learning: the classroom itself. Traditional classrooms are arranged so they resemble ceremonial places, where students sit in rows like an audience or a congregation, and the teacher sits in front, often on an elevated place, like the mayor or the priest. If we want to stress the idea that the students are important, that what they have to say is interesting and should be shared, then we should arrange the classroom space to allow or them to talk to each other, and to work together.

Let us consider the following categories that can help us make students feel welcome, encourage involvement and allow for learning experiences in a multitude of arrangements:

1. Sight, sound and comfort

Pupils and students are affected by what they see, hear, and feel when they enter the classroom.

- The classroom is neat, clean, and orderly in appearance.
- Blackboards are erased.
- Chairs are appropriately arranged.
- The classroom is as free from external noises as possible (machinery outside, street noise).
- Acoustics within the classroom are at least tolerable.
- Heating or cooling systems are operating.

Make your classroom as physically comfortable as possible.

2. Seating arrangements

Students are members of a team and should be able to see one another, to talk to one another and not to feel like they just walked into a military formation. If your classroom has movable desk-chairs, consider patterns of semi-circles, U-shapes, or – if your class size is small enough – one circle so that students aren't squarely facing the teacher. If the room has tables with two to four students at each, try to come up with configurations that make interaction among students most feasible. Give some thought to how students will do small group and pair work with as little chaos as possible. It is the teacher who determines who sits next to whom in cases where it is necessary (different proficiency levels).

3. Blackboard use

The blackboard is one of the teacher's greatest allies. It gives students and pupils added visual input along with auditory. It allows the teacher to illustrate with words and pictures and graphs and charts. Try to be neat and orderly in your blackboard use, erasing as often as appropriate; a messy, confusing blackboard drives pupils and students crazy.

4. Equipment

The teacher may include in the classroom any equipment he uses. If he\she uses electrical equipment, he\she must make sure that:

- The room has outlets.

- The equipment fits comfortably in the room.
- Everyone can see it (or hear it).
- The machine actually works.
- He\she knows how to operate it.
- He\she leaves enough time before and after class to get the equipment and return it to its proper place.

There is an extra light bulb or battery or whatever else he\she will need if a routine replacement is in order.

Prominent scholars state that effective classroom management consists of teacher behaviors that produce high levels of student involvement in classroom activities, minimal amounts of student behavior that interfere with the teacher's or other students' work, and efficient use of instructional time. Teachers that are effective classroom managers have:

- Planned rules and procedures carefully
- Systematically taught these to students
- Organized instruction to maximize student task engagement and success
- Communicated directions and expectations to students.

Here are several examples that can help us to create a positive physical and emotional atmosphere:

1. Change the way you act, talk, teach, and communicate with your students. From today, communicate positively with every single one of them in a way that tells them that you have total confidence in them and their abilities (even though you might not have). Your body language and tone of voice makes up the majority your overall communication, so include it in your changes.
2. Encourage the students with positive feedback whenever possible. Praise for successes is a far stronger motivation than criticism.
3. Cover the walls of your classroom with positive messages: posters with motivational pictures and words; inspirational quotations from great people; positive paintings, drawings, prose, poems, done by your students.
4. Create stereograms that have hidden positive words. For an example go to www.school-teacher-student-motivation-resources-courses.com/teaching methods and check out subliminal communication.
5. Embed more positive words in everything that you write and talk about.
6. Create a positive word for the day and start a discussion on it. Apply it to positive case studies, role models. For example - 'Winning' - Lance Armstrong won against cancer, won Tour de France Race 7 times, and won the hearts and minds of charities and young people with his colored rubber wrist bands.
7. Create a class dictionary of positive words. Start with an A - Z template and get your students to add positive words to the template. Make it big and put it on the wall.
8. Use bright, warm colours in decorations. Most classrooms begin with standard-issue furnishings, all the same. Well-placed wall decorations can make a classroom more homey and occasionally even impart knowledge to those whose attention has drifted off.

It is also important to involve students in participating in developing class rules for conduct. Teachers invite students to take initiative- for example, by using cooperative learning strategies in which each student is assigned his or her own role to play in helping classmates learn. All students must be engaged in this process. In this way we will develop a system that will ensure us that all students are called on and have an opportunity to participate.

In conclusion, we can say that the climate of the classroom is the responsibility of the teacher. Enthusiasm is contagious. Keeping school positive, active, and interesting is rewarding not only for students, but also for teachers. A positive classroom is a place where learning is interesting, students are encouraged, and where people want to be. Creating a positive learning environment in your classroom will allow your students to feel comfortable, safe and engaged – something that all students deserve.

Bibliography:

1. Brown H.D. Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. - New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
2. Nias J. Primary teachers talking. A study of teaching as work. - London and New York, 1989.
3. Crawford Allan, Saul E.Wendy, Mathews Samuel, Makinster James. Teaching and learning strategies for the thinking classroom. - 2005, The International Debate Education Association.
4. http://www.footprintsrecruiting.com/tips-for-teachers

Prezentat la 20.05.2010

PECULIARITIES OF TEACHING AND TRAINING LISTENING IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Natalia HIOARĂ

Academia de Studii Economice din Moldova

Limba este cel mai important mijloc de comunicare interumană. A poseda limba înseamnă a o putea folosi în scopuri comunicative, ceea ce presupune schimb de informaţie la nivel oral şi scris. În acest context, în lucrarea dată se examinează problema însuşirii deprinderilor de audiere (înţelegere orală) în cadrul procesului de predare-învăţăre a limbii engleze.

Listening is one of the most important ability that a non-English-speaking student needs. Such ability is a crucial tool that aids the learning process. Listening is the most frequently used language activity. Listening is a complex developmental challenge to be intertwined with many other developmental accomplishments: attention, memory, language, and motivation. So, listening as a skill assumes more and more weight in source language or foreign language classrooms than ever before. In language learning and teaching there exist different listening techniques. Real-life listening situations differ greatly from a usual classroom listening because the language is informal and spontaneous, usually people take turns, pronunciation is not often clear because of the speaker or noise environment, usually words are shortened, vocabulary is colloquial and grammar tends to be ungrammatical. But the most striking feature of real-life listening is that the speech is never repeated. Language must be taught in an integrative way where all four skills are focused. Thus, listening is of great importance to both learning in general and especially second language learning. Listening is important because the ability to understand what others say is essential for communicative interaction.

It should be taken into account that the level of listening input must be higher than the level of language production of the target learners. So, language teaching pedagogy must incorporate academic and designed listening practice. Obviously listening influences other skills.

Listening as a skill is important because it is the most frequently used language activity. An average adult spends approximately three times as much time listening as reading. Listening is a skill related to a psychic process distinguishing from hearing: Hearing involves just perceiving sound in a passive way while listening presupposes an active and immediate analysis of the streams of sounds.

Listening is a complex process in which many things happen simultaneously inside the mind. The listening process basically involves seven steps: The person communicating (i) has his purpose in mind and (ii) produces the oral symbols which will carry his ideas across. The person receiving the communication (iii) hears the oral symbols, (iv) recognizes and interprets them, (v) selects what he wants (vi) to comprehend or to retain so that he can (vii) respond or react.

Spoken language is different from it written variation. It is not organized, does not consist of complete sentences and is full of interruptions, hesitations and repetition and does not necessarily contain a lot of information. Hence students are exposed to authentic speech instead of artificial dialogue or written speech which is read.

Listeners would have "expectations" about how a conversation might go, what they are going to hear and what their interlocutor is going to say. The implication is that there should be *pre-listening* activities to prepare students for what they will hear. People listen for a purpose and they have a specific reason for listening. Hence it is vital that students are asked to listen for something during their *while-listening* exercises. Often spoken language is simply for social interaction and not for exchange of ideas or information. Language learning depends on listening. Listening provides the aural input that serves as a basis for language acquisition and enables learners to interact in spoken communication.

In language learning and teaching there exist different techniques for listening:

I. ***Top Ten Listening Techniques*** recognized by language teachers. Listening seems like a simple process and yet so many of us are more eager to talk than to listen. Here are some tips:

1. Stay present. Do not let your mind wander. Many are composing a response before the speaker has a chance to completely finish his / her thought.

2. Make eye contact. Let the speaker see your interest by regularly making eye contact.
3. Ask questions for clarification; This is not your time to respond. Get really clear about what is being said. If you do not understand, ask questions in an open non-charged manner.
4. Acknowledge feelings. If the speaker is telling you something about his / her feelings, acknowledge them. You do not have to agree to show that you see the speaker is upset or happy about something.
5. Restate or paraphrase. Make sure you are getting the information the speaker is presenting by periodically repeating what you hear in different words the speakers;
6. Seek first to understand and then to be understood. Before you state your thoughts and ideas make sure you totally understand and acknowledge the speakers thoughts.
7. Give nonverbal feedback – While the speaker is speaking, be sure to smile, nod, and frown.
8. Shrug your shoulders, or raise your eyebrows, whatever is appropriate.
9. Silence. Do not be afraid of this. Periods of total quiet will allow you and the speaker to think about what was said. When you are sure the speaker has completed his/her thoughts on the subject it will be time for you to comment. Take in all the information both verbal and nonverbal. Focus on the meaning of what is being said and also what is not being said;
10. Get permission. Sometimes people just want to be heard. At other times they are seeking advice. Give advice only when requested and only after the person has had a chance to give you the whole story. If you are not sure, ask if the person is looking for your input.

II. *Listening strategies* are techniques or activities that contribute directly to the comprehension and recall of listening input. Listening strategies can be classified by how the listener processes the input.

III. *Top-down strategies* are listener based; the listener taps into background knowledge of the topic, the situation or context, the type of text, and the language. This background knowledge activates a set of expectations that help the listener to interpret what is heard and anticipate what will come next. Top-down strategies include: a) listening for the main idea; b) predicting; c) drawing inferences; d) summarizing.

IV.*Bottom-up strategies* are text based; the listener relies on the language in the message, that is, the combination of sounds, words, and grammar that creates meaning. Bottom-up strategies include: a) listening for specific details; b) recognising cognates; c) recognising word-order patterns. Strategic listeners also use ***metacognitive strategies*** to plan, monitor, and evaluate their listening: 1) They plan by deciding which listening strategies will serve best in a particular situation; 2) They monitor their comprehension and the effectiveness of the selected strategies; 3) They evaluate by determining whether they have achieved their listening comprehension goals and whether the combination of listening strategies selected was an effective one. Active listening is a way of listening and responding to another person that improves mutual understanding. Listening provides the aural input that serves as the basis for language acquisition and enables learners to interact in spoken communication. Effective language instructors show students how they can adjust their listening behavior to deal with a variety of situations, types of input, and listening purposes. They help students develop a set of listening strategies and match appropriate strategies to each listening situation.

Teaching listening requires a bit more on the part of the teacher than that of the learners. One of the main principle of teaching listening should be language material intended to used for training listening comprehension should never be presented visually first. Good listening lessons go beyond the main listening task itself with related activities before and after the listening. The format may be like the following: **I. Pre-Listening Stage**: Some activities before listening may serve as preparation or warm-up for listening in several ways. These function as 'reference' and 'framework' by giving prior knowledge of listening activities. Some recommended per-listening activities include: a) introducing the topic and assessing their background knowledge of the topic or content of the material through commenting on a picture or photograph; b) activating their existing knowledge through discussion. Reading through comprehension questions in advance, working out own opinion on a topic, predicting content from the title etc. can be done; c) clarifying any necessary contextual information and vocabulary to comprehend the text. In this regard showing pictures maps or graphs and may be helpful; d) informing them of the type of text, their role, purposes of the listening etc. A short reading passage on a similar topic may help them. **II. While-Listening Stage**: activities in this stage must follow the learners' specific needs, instructional goal, listening purposes and learners' proficiency level. While listening activities directly relate to the text and listeners are asked to do these during or immediately after listening. Some specific cares are required in designing while-listening activities. These are: a) if the students are asked

to give written information after listening, they should have chance to listen the text more than once which makes it easier for them to keep concentration while listening with specific purposes; b) Writing activities should be to a minimum. As comprehension is the prime target, writing would make the listening more demanding; c) global activities like getting the main idea, topic, setting, summary that focus on the content and forms of the text should be given more so that listeners are guided through the text. Listening for the gist is such an activity; d) more questions should be set up in order to focus student's attention on the crucial elements that might help to comprehend the text. Following the rout on a map or searching for specific clues to meaning, or identify description of the given pictures might be appropriate here; e) attaching predicting activities before listening so that students can monitor their comprehension as they listen. Listening with visuals may serve here; f) giving immediate feedback to make the students examine their responses and how it was. Listening activities here become varied according to their purposes and objectives. Four major distinctions include *Attentive listening, extensive listening, intensive listening, selective listening* and *interactive listening*.

Listening is a complex process in which many things happen simultaneously inside the mind. The listening process basically involves seven steps: the person communicating has his purpose in mind and produces the oral symbols which will carry his ideas across. The person receiving the communication hears the oral symbols, recognizes and interprets them, selects what he wants to comprehend or to retain so that he can respond or react.

Bibliography:

1. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. - Chişinău: S.n., 2003. - 204 p.
2. Plotnic Vl. Metodica predării consoanelor engleze la etapa începătore//Научная конференция по итогам научно-исследовательской работы за 1967 год. Секция общ. и гум. наук. - Кишинёв, КГУ, 1968, с.243-244.
3. Ţâmbal Gh. Metode şi tehnici didactice interactive // LR. - 2005. - Nr.12. - P.115-118.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. - Москва: Academia, 2004. - 336 с.
5. Гринько Г. Значение результатов контрастивного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности//Наукова спадщина професора С.В. Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. - Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001, с.274-279.
6. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. - Москва. - Academia. - 2004. - 264 с.
7. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Минск: Вышэйшая школа, 2003. - 522 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. - Москва: Просвещение, 1990. - 224 с.
9. Мучник А.И. О роли родного языка в процессе обучения иноязычной речи // ИЯВШ. Вып. 7. - Москва: Высшая школа, 1972, с.11-19.
10. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. - Москва: Просвещение, 1983. - 351 с.
11. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. - Москва: Просвещение, 1966. - 116 с.
12. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. - Москва. - Высшая школа, 1974. - 112 с.

Prezentat la 28.05.2010

TEACHING ENGLISH TO ADULTS: STRATEGIES AND TECHNIQUES

Dorina MACOVEI , Olga DUHLICHER

Catedra Limbi Germanice

Predarea limbii engleze adulţilor este o profesie plină de satisfacţii şi interesantă. Din moment ce începi predarea limbii engleze ca limbă a doua şi întâlneşti oameni din domenii şi culturi diferite, înveţi despre cultura lor, diferite expresii, politica şi structurile sociale care sunt diferite de a ta. Fiecare oră de studiu este o oportunitate de a ajuta adulţii şi de a preda, dar este, de asemenea, o şansă de a învăţa şi de a primi anumite informaţii.

Atunci când avem grupe de adulţi, trebuie să fim conştienţi de atitudinea lor, de experienţele anterioare, obiceiurile, opiniile şi culturile lor. Trebuie să înţelegem perspectivele lor şi să fim capabili a-i ajuta să descopere cât de utilă poate fi pentru ei o schimbare în comportament şi acţiuni. Trebuie să-i implicăm în procesul de învăţare şi să-şi ajutăm să-şi îndeplinească scopurile precis definite. Dacă vom putea demonstra adulţilor că vor obţine beneficii din programele noastre, ei vor avea succese mai mari, iar beneficiile vor dura mai mult timp.

Teaching English to adults is a rewarding and interesting profession. Moreover, since you start teaching English as a second language and you meet different people from different fields and cultures you learn about their culture, expressions, politics, and social structures that are different from your own. Every class is an opportunity to help and to teach but it is also a chance to learn and to receive.

Still, teaching a foreign language to adults, like teaching to children, has many controversies. This comes from 19th century when the term of *andragogy* was firstly used by Alexander Kapp and later developed by Malkhom Knowles. The later asserted that *andragogy* (Greek: "man-leading") should be distinguished from the more commonly used *pedagogy* (Greek: "child-leading"). *Andragogy* consists of learning strategies focused on adults. It refers to some special requirements that adult education needs: special teachers, methods and philosophy.

In Katie Chasey's opinion, an experienced ESL and English tutor, 'teaching adults English as second language is very similar to teaching children because the foundation of the language is learned through labeling things, drawing pictures and pulling from personal experience' [1]. Some different considerations we meet in Adriana Vizental's book 'Metodica predarii limbii engleze' where she stresses the impact of age groups upon the entire educational process (the teaching material, the strategies and activities used). Normally, when people learn English as a second language and they learn it when they are children or young people, it makes it easier for them as their brains are still absorbing new material. It is much more difficult when they are adults because the areas in their brains have slowed in accepting new information and it is much harder to acquire a new linguistic system. On the other hand, 'adults have developed cognitive skills and abilities for abstract thinking, therefore they prefer rules and schemes that offer a systematic view of the language, they also have a much longer attention span' [3].

There is no typical adult ESL student. Generally every class will have a wide range of backgrounds, skills and interests. For example, in some groups of students the teacher is a highly respected individual and there is a social great difference between pupils and teacher. In other studying classes there is less social difference between students and teachers, and students expect to have more interpersonal relationships with the teachers. Taking this into account, you may have to modify some of your behavior so as not to offend your students and gain their respect as their teacher.

The first step to being a successful adult education ESL teacher is to understand your students and their motives for attending your class. According to Malkhom Knowles, six assumptions related to motivation of adult learning can be stated:

1. *foundation* - experience (including error) provides the basis for learning activities:
2. *motivation* - adults respond better to internal versus external motivators;
3. *readiness* - adults are most interested in learning subjects having immediate relevance to their work and/or personal lives;
4. *self concept* - adults need to be responsible for their decisions on education, involvement in the planning and evaluation of their instruction;
5. *need to know* - adults need to know the reason for learning something;
6. *orientation* - adult learning is problem-centered rather than content-oriented [4].

When speaking about life experience, I consider that adults bring to the classroom setting a lifetime of experience that should be mutually shared. Sharing experiences makes the content of the class practical and relevant to daily living. They have the capacity to learn and to problem solve in real world settings of more or less complexity. This ensures that the content of your instruction includes life-coping skills and it stimulates the motivation of the adult students. In addition to that, they have a knowledge base that includes their native language (Romanian or Russian), both lexicon and syntax.

Yet, these adults come from diverse backgrounds and have widely differing experiences with literacy in their first languages. A number of factors influence the ways that adults' English literacy develops and the progress that different learners will make in learning to speak English. They include the level of literacy in the first language and in English, and the structure and writing system of the first language. These factors must be taken into account in all areas of instructional program planning, learner placement in classes, and instructional approaches.

Many adult ESL students are literate in a Roman alphabetic language. Like those literate in a non-Roman script, these learners have already developed reading skills and formed reading behaviors in their native language. They know that written language can represent speech. Their educational background and literacy skills may be an important part of their self-image. They can study English texts, take notes in class to learn new vocabulary or structures, and read outside of class. The English alphabet will be more familiar to them than to others whose native language does not use the Roman alphabet; many of them may appear to have little difficulty reading English, especially those from languages such as Russian that have a Slavonic alphabet.

Yet Roman-alphabet-literate learners still need to learn English sound-symbol correspondences before they are able to read well. They need to know that English does not have the same level of correspondence between sound and written form that other orthographies or spelling systems do, that there is not necessarily a one-to-one correspondence between letter and sound. For example, some letters are pronounced more than one way depending on the letters/sounds that follow (e.g., *c* in *citation* and *car*), and some sounds are represented by more than one letter (e.g., the hard */k/* sound can be written as *c*, *k*, or *ck*, often depending on the letters/ sounds that precede and follow it). Sometimes letters in English are silent as are the *g* and *h* in *right*. At the syllabic level, readers should learn, for example, that the combination *ough* can be pronounced as in *tough* and *rough* or as in *bought* and *sought*. Readers also need to learn the various pronunciations of vowels, including their sounds in stressed and unstressed syllables.

Why do people enroll in English classes? Adult students for the most part are highly motivated. They attend class of their own free choice usually at some personal and financial sacrifice. Occasional absences are due more to family obligations rather than a lack of motivation. If the lesson fails to satisfy their needs they will simply stop coming. Their immediate goals may be the following: *survival*- they realize that learning English is essential to satisfy their basic physical and social needs when they go to an English speaking country. They should know the language to get food, clothing, shelter, medical attention, as well as to participate in social and political institutions; *getting a job*- people tend more to learn a foreign language for the last 15 years in order to get a job or advance in their job position; *education*- today more and more families enroll their children to English classes in order to obtain performance or attend a college or university; *social interaction*- some students attend ESL classes for social reasons. They enjoy meeting new people and this class is a place where they can fulfill their needs.

One thing should be remembered about adult students: they have very specific and immediate goals. They are not looking forward to some long range academic achievement rather they need English today to get a job tomorrow. Besides, we should not forget that many adult learners are afraid to return to school for a variety of reasons. They lack the uninhibited enthusiasm of small children. The undereducated adults, in particular, are convinced that they cannot learn or are too old to learn [5]. Adults-just like small children-get frustrated and bored if the course is too difficult. It is helpful for them to have some periods during the class that are relatively low stressing. Explaining some parts of your lesson can help create periods where your students can regroup and regain focus if your English has been difficult for them to understand. In particular, explanations of grammar can often be done more easily in their native language.

Regardless of the students' motivation, goals, self-concept, age, a good instructor will always direct his lesson to fulfill everybody's expectations. Enjoyment is an important factor that maintains the students' motivation. Thus, a long, boring lesson on grammar should be filtered by some interesting and exciting

activities that will entertain your students and more than that will contribute to asses the material better and faster. New teaching sources, like 'New English File', 'New Headway', etc. are a great help to both teachers and students in this way. They provide a large spectrum of activities. In G. Ray Graham's opinion 'activities should provide opportunities for real social interaction and getting to know other people in a relaxed and, sometimes, even humorous ways. If activities are exciting enough, students will not want to miss class because they know they will be missing the "action." If you help your students develop feelings of respect and friendship for one another, those ties will also draw them back to the class' [5].

Another thing that matters is the sense of progress, which contributes greatly to students' motivation. 'As progress for most adult language learners can be slow and incremental, they need to know that they are moving forward anyway. They are to be made sure that their expectations are realistic and they have got all opportunities for success. What is more, we should help our students learn to recognize and acknowledge their own progress' [2]. Simple tests, corrected homework will prove that they succeed and should continue attending the ESL classes.

Summarizing the ideas above, the following tips for teaching English to adults can be formulated:

1 – Make sure your adult students understand why each thing you teach them is an important part of the learning;

2 – Respect that your students have different learning styles. There are three general learning styles: visual, auditory, and kinesthetic. Most people use all three styles while they are learning, and of course, this is logical since we all have five senses, barring any disabilities, but one style almost always is preferred. Conducting a short learning style assessment at the beginning of your class will tell you about the student's style;

3 – Allow your students to experience what they are learning. This includes small group discussions, experiments, role playing, skits, writing or drawing something specific – activity of any kind. Activities also keep people energized, especially activities that involve getting up and moving about;

4 – When the student is ready the teacher appears. This means that when a student says or does something that triggers a topic on the teacher's agenda, we should be flexible and teach it right then;

5 – Encourage your adult students. The job as a teacher of adult students includes being positive and encouraging. We should give your older students time to respond when we ask a question. They may need a few moments to consider their answer. Give them words of encouragement whenever the opportunity arises. Most adults will rise to your expectations if you are clear about them;

6 – And last but not least, we should remember that even though adults cannot express complex thinking in the new language, they are nevertheless intelligent adults with mature cognition and adult emotions. They need respect for those deeper thoughts and feelings that may be "trapped" for the moment by a low proficiency level. Moreover they should not be treated like children by: calling them "kids", using "caretaker" talk (the way the parents talk to children) or talking down to them.

To sum up, when we become teachers of adults we need to be aware of learners' attitudes, past experiences, habits, opinions and cultures. We need to understand their perspectives and be able to help them discover how useful a change in behavior and actions can be for them. We need to engage them in the learning process and help them achieve their precisely defined expectations. If we can show them how our programs can benefit them practically, they will perform better and the benefits will last longer.

References:

1. Knowles M.S. The adult learner: A neglected species. - Houston: Gulf Publishing Company, 1973.
2. Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică şi ştiinţă literară. Vol.III. - Chisinau, 2004, p.131-132.
3. Vizental Adriana. Metodica predării limbii engleze. - Iaşi: Polirom, 2007, p.121-122.
4. www. infed.org
5. www.ehow.com

Prezentat la 14.05.2010

INCORPORATING WORLD ENGLISHES IN TEACHING ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE

Tamara MATEI

Catedra Limbi Germanice

Scopul acestui articol este de a valorifica cercetările recente ce se referă la „limbile engleze" care există în lume şi la statutul limbii engleze ca Lingua Franca. Ne vom axa în jurul implicărilor fenomenului „limbii engleze" în procesul de predare a acestei limbi şi a gradului în care această diversitate este luată în considerare de către profesorii de limbă engleză, lingvişti şi metodişti. Limba engleză este predată şi învăţată datorită statutului său de limbă internaţională. Engleza este văzută ca un mijloc care va deschide uşi în multe părţi ale lumii şi în domenii diverse de specializare. Însă, atât predarea limbii engleze, precum şi învăţarea acesteia, s-au dovedit a fi nişte sarcini complexe şi dificile. Întrebarea firească ce apare pentru acei care învaţă limba, dar şi pentru acei care o predau este: care variantă a limbii engleze este corectă – limba engleză vorbită în Marea Britanie sau cea utilizată în SUA?

The global spread of English together with increased migration, advances in telecommunication, travelling across international borders has resulted in a growing linguistic diversity in English-speaking countries. At present the English language occupies rightly the status of a lingua franca. It has developed a diverse functional range being the language of communication in technology, science, business, tourism. The language is studied worldwide in the most remote regions due to the social prestige it confers to its speakers. English is taught and learned in many countries because it is indisputably the international language, it is seen by many as a means to open doors to parts of the world that are not accessible to everyone otherwise, and learners are delighted by the increased international opportunities they believe the knowledge of English will bring to them. Due to all these factors it is imperative that both teachers and learners should develop an understanding and be aware of the linguistic diversity and have positive attitudes towards World Englishes. Interacting with people from different countries, we hear English with a range of fluency, which often deviates from the Standard English we have been taught in terms of accent, vocabulary, grammar. Although a certain level of variability exists among World Englishes speakers from the same country, a general categorisation of World Englishes is possible. B.Kachru represents the stratification of World Englishes by three concentric circles: the Inner Circle, the Outer Circle and the Expanding Circle. Inner Circle countries include Australia, Canada, Ireland, New Zealand, the United Kingdom and the United States of America. English in these countries has official status. In Outer Circle countries English has an official or semi-official status. These are the former British and American colonies such as Bangladesh, Ghana, India, Kenya, Malaysia, Nigeria, South Africa, Tanzania etc. In these countries, the indigenous population speak a different mother tongue, but because of the status of English associated with prestige and career-making, many of them are fluent speakers of English. However, in these regions a large number of pidgin Englishes have developed, which are mixtures of English and the mother tongue of these populations. Expanding Circle countries include China, Caribbean countries, Egypt, Israel, Japan Korea, Central and South American countries; here English does not have an official status, but is taught widely as a foreign language [5, p.77-78].

The model of English that should be taught in the classroom has been a subject of debate for a long time. Analysis of English language teaching practices points out the fact that the English taught is based almost exclusively on American or British English, and textbooks include characters and cultural topics from the English-speaking countries of the inner world, that is from the United Kingdom, the USA, Australia, Canada, New Zealand. Another issue in teaching English is related to dialects, that is standard versus non-standard English. Notions of 'the good' in English-language usage are informed by teachers' experience and by authoritative linguists. In recent decades, new ways of evaluating language interpretation and use have been explored and tested; such recent conceptions of what it means to be intelligible may be seen as 'better' in that they accord more closely with the observable data and situations around us. In particular, the choice of overall model of English that is presented to students and by which their English is evaluated ought to be considered in pragmatic rather than a priori terms.

A distinction is customarily made between *native* and *nativised* varieties of English. Thus, the British, American and Australian Englishes are referred to as native varieties, while the newer varieties that have developed in regions where English was not originally spoken and has undergone changes under the influence of local languages and cultures by being in direct contact with them are attributed to the nativised varieties. Andy Kirkpatrick considers the following criteria for classifying a variety of English as "native" rather than "nativised":

a) the native variety has been around for a long time;

b) it has influenced younger varieties of English in some way [4, 5].

There are two more criteria, which, in the linguist's opinion, are based on prejudice. By native English "people usually mean a variety of English spoken by a native speaker of English and this speaker is usually thought of as being white" [4, 6]. Following this criterion, British and American Englishes would be considered as being "native" Englishes, while Indian, Malaysian and other varieties as being "nativised". According to the last criterion, mentioned by Andy Kirkpatrick, "a native variety of English is superior to a nativised one. Some people feel that the older a variety is, the better it is" [4, p.76]. In consequence, if a variety of English is old (British, American Englishes), it means that it is purer than nativised varieties.

However, it is difficult to consider this classification rational. Not only Andy Kirkpatrick, but also many other researches believe that all varieties of English are, in fact, nativised. Even the earliest form of English was a mixture of many languages. Around the 15th century Standard English took shape, which was a truly mongrel language, consisting of a mixture of Latin, Greek, French, Germanic and Anglo-Saxon forms.

Each variety reflects the culture of people who speak it. Therefore, *Standard English* should be treated as an abstract term, designating that aspect of the English language that is considered as being the most representative of this language spoken in the British Isles. Originally, it was the speech of the educated people of London and of the southeast of England. Today this form of English is the language employed in schools, official institutions and broadcasts, and it is also the form of English that is described in grammars.

In the same way, we may speak of American English standard, New Zealand English standard, Malaysian English standard etc. What is important to keep in mind is the idea of unity that stands at the base of a language without denying the idea of diversity. All the varieties of English should be treated as dialects. The phrase *Standard English,* because of its prestige, led to some misunderstandings regarding the place of this form of English among the other dialects. Linguistically, Standard English is a dialect of the English language as it is the speech used by people belonging to a certain regional area, and it is also the speech of the educated people, favoured by the official authorities. The impression that it rises above the dialectal features results from the fact that it is the language of culture, and, as such, it is the language of literature, of the press and, generally speaking, the language of the educated people all over the country. Another preconception, concerning the superiority of this form of language over all other forms, is that people often attach to the standard language the idea of correctness, dismissing all the other dialects and treating them as samples of incorrect "bad" language. A third prejudice related to the phrase *Standard English* is that it is considered to be *the* English language, which inevitably leads to treating other varieties of English as a kind of deviation from a norm and regarding the large number of people who speak English as their mother tongue as not being able to speak *the* English language.

The scientific truth consists in the fact that Standard English is only one variety among many, although a significant one. Scholars are convinced that all languages, and correspondingly all dialects, are equally appropriate and good as linguistic systems if they meet the needs of their speakers. According to P.Trudgill, "value judgements concerning the correctness and purity of linguistic varieties are *social* rather than linguistic. There is nothing at all inherent in non-standard varieties which makes them inferior. Any apparent inferiority is due only to their association with speakers from under-privileged, low-status groups" [6]. Therefore, prejudices against non-standard dialects are the same prejudices that reflect the social structure of society. No pronunciation, word or grammatical construction can be considered objectively as being superior to others from a strictly linguistic viewpoint. It was the chance of the London region to impose its dialect as the standard language, but if any other capital area had been chosen, the dialect of that region would have acquired that function, and, no doubt, the same prejudices would have existed concerning the speech characteristics of the other areas. "To say that some word or form is better than some other, because Shakespeare or Milton or King James Bible used it, is like saying that a particular colour of red is better because Titan or Rubens used

it. It may perhaps be better for getting a particular aesthetic or artistic effect – that is the creative artist's or critic's concern, not ours; but it is obviously not better from a scientific or practical point of view." [2, p.50] (borrowed from [3, p.2341.

The study of regional linguistic variation has much to offer as the more we know about regional variation and change in the use of English, the more we will appreciate the striking individuality of each of the varieties that is called a dialect, and the less we are likely to adopt a despising attitude towards people from other parts of the world who speak English. An understanding of World Englishes can promote multiculturalism and enrich one's teaching of history and geography. Students come to understand the sociocultural, political, and moral issues related to linguistic diversity. A first step, according to D.Crystal, is "to replace the notion that a regional variety is 'only a dialect', because it lacks prestige of the standard language, with the realization that every dialect is a source of great linguistic complexity and potential" [1, p.299]. Further, the linguist notes that it is difficult to persuade ourselves that a dialect which we find worth detesting is "a variety of the English language which deserves as much respect, as the variety we speak ourselves" [1, p.299].

When learning a language, the foreign student generally learns the standard variant of the English language, because this is the variant which is accepted everywhere in the English speaking world, constituting at the same time, an important instrument of international communication. However, in most cases, English is taught to non-native speakers by non-native speakers, neither teachers nor students being in much contact with native speakers. That is, people do not always speak the way they think they do, and linguistic insecurity is perhaps one of the main motivations for linguistic prescriptivism. Models need to be found which will accommodate the population trends and interactions. Teachers of English are expected to be exposed to multicultural ideas and examples, otherwise they "go out into the world in very much the same state of mind as a certain zealous sort of religious missionary who seeks to show 'the lost' the error of their ways – without knowing anything about their ways" [5, p.95]. Teaching English and learning English turn out to be complex and difficult tasks. In order to achieve positive results, it is of utmost importance in the process of training teachers to create awareness of the status and functions of World Englishes in the world today and in that of the future.

Therefore, teachers should lead students to discover language differences as a way of laying a foundation for examining the World Englishes. The teacher of English should teach the common core that stands at the basis of all the English dialects and guide the learner to stick to one variant of the English language rather than select what seems more likeable and attractive from each variant. Moreover, this common core will enable people to pass any tests in English, as they will be made up based on the essential features of English, which are a component part of all the World Englishes.

References:

1. Crystal D. The Cambridge Encyclopaedia of the English Language. - Cambridge University Press, 1995.
2. Hall R.A. Leave Your Language Alone. - Linguistica, Ithaca, 1950.
3. Hulban H.A. Syntheses in English Lexicology and Semantics. - Iaşi: SPANDA, 2002.
4. Kachru B.B. The other Tongue: English across Cultures. - University of Illinois Press, 1992.
5. Kirkpatrick A. World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching. - Cambridge University Press, 2007.
6. McKay S.L., Hornberger N.H. Sociolinguistics and Language Teaching. - Cambridge University Press, 1996.
7. Trudgill P. Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society. Fourth edition. - Penguin Books, 2000.

Prezentat la 07.06.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

ROLUL TEMELOR PENTRU ACASĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Daniela PASCARU, Gabriela ŞAGANEAN[*]

Catedra Limbi Germanice
[*]Catedra Traducere, Interpretare şi Lingvistică Aplicată

Homework seems to be an accepted part of teachers' and students' routines, but there is little mention of it in ELT literature. Homework reinforces and helps learners to retain information taught in the classroom as well as increasing their general understanding of the language. Homework develops study habits and independent learning. It also encourages learners to acquire resources such as dictionaries and grammar reference books. Research shows that homework also benefits factual knowledge, self-discipline, attitudes to learning and problem-solving skills.

Homework offers opportunities for extensive activities in the receptive skills which there may not be time for in the classroom. It may also be an integral part of ongoing learning such as project work and the use of a graded reader. Homework provides continuity between lessons. It may be used to consolidate class work, but also for preparation for the next lesson.

Homework should be manageable in terms of time as well as level of difficulty. Teachers should remember that students are often given homework in other subjects and that there is a need for coordination to avoid overload. A homework diary, kept by the learner but checked by teachers and parents is a useful tool in this respect. Motivating students to do homework is an ongoing process, and encouragement may be given by commenting and asking questions either verbally or in written form in order to demonstrate interest on the teacher's part, particularly in the case of self-study and project work.

În zilele noastre, temele pentru acasă constituie un lucru obişnuit atât pentru profesor, cât şi pentru student, identificate, cel mai adesea, să răspundă la întrebarea: „Ce ai de pregătit pentru ziua de mâine?"

Astfel, cei mai mulți profesori percep temele pentru acasă ca o continuare şi o completare a activității desfăşurate în timpul lecției, concentrate pe exersarea cunoştințelor dobândite în cadrul organizat al lecției. În acelaşi timp, ele sunt văzute ca având un rol considerabil în formarea tehnicilor de muncă intelectuală, a spiritului de independență şi a responsabilității studenților.

Harris Cooper prezintă efectele temei pentru acasă în felul următor: „Efectul imediat constă în reținerea informației de către elev şi înțelegerea materialului mai bine, precum şi în dezvoltarea gândirii critice şi a gradului de formare a conceptelor. Efectul de durată reiese din faptul că învățarea este încurajată în perioada de odihnă" [1, p.34].

Studentul, ca şi profesorul, învață toată viața! Pentru a face față exigențelor cotidiene, trebuie să ştim foarte multe lucruri. Timpul rezervat orelor în auditoriu este însă foarte scurt. Pentru a asimila informația de care vom avea nevoie pe viitor, este nevoie de o muncă intelectuală de sine stătător, în afara orelor de curs. Studentul, în multe cazuri, primeşte de la profesor literatura necesară sau sursa de unde poate acumula cunoştințe. Lucrând acasă, individual, îşi îmbogățeşte cunoştințele. Însă, pe măsură ce societățile se schimbă tot mai repede, ideea că există un volum de cunoştințe care îl va pregăti pe student pentru viitor se bucură de tot mai puțină susținere. Dificultatea în descrierea unei asemenea „colecții de înțelepciune" devine vizibilă atunci când realizăm că 100% din cunoştințele pe care le posedăm astăzi vor conține doar 10-15% din ceea ce se va cunoaşte peste 15 ani. Mai mult decât atât, această bază de cunoştințe în extensiune va deveni tot mai accesibilă publicului larg. Prin intermediul mijloacelor de comunicare electronice, instituțiile de învățământ superior devin centre cu acces la informații de ultimă oră de pe întreg globul pământesc. Pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, studenții vor avea nevoie de abilitatea de a selecta informațiile şi a înțelege legătura dintre ele, de a decide ce este important, de a plasa în diverse contexte idei şi cunoştințe noi, de a descoperi esența lucrurilor întâlnite pentru prima oară, de a deveni profesori buni, pentru a pregăti tânăra generație pentru viitor. Studenții aşteaptă profesori inteligenți, bine educați, gata în orice moment să le deschidă drumul în viața mare.

Temele propuse pentru acasă studenților, în funcție de obiectivele dominante vizate de către profesor, se pot grupa în mai multe categorii. Astfel, V.Okon diferențiază temele:

– care urmăresc fixarea cunoştințelor însuşite în cadrul lecțiilor din auditoriu şi care constau în învățarea după manual sau după notițe;

– focalizate pe dezvoltarea priceperilor şi deprinderilor a căror formare a fost inițiată la orele de curs;
– centrate pe însuşirea de cunoştințe noi, care anticipă o lecție ce urmează a fi predată sau completează o lecție deja predată;
– mixte, reunind două sau mai multe obiective anterior anunțate.

Fiecare dintre aceste patru categorii reprezintă puncte tari şi puncte slabe, amenințări ce se cer diminuate sau oportunități care se pot amplifica sau doar utiliza.

Putem menționa primejdia memorării mecanice a informațiilor, ce se poate diminua prin formarea deprinderii de a prelucra testele, de a reforma enunțurile, a evidenția legături între idei, a diferenția informațiile esențiale de cele auxiliare, a construi exemple după modelul celor oferite.

Unele teme pentru acasă pot plictisi. Dar pentru a păstra curiozitatea studenților şi plăcerea de a le efectua, sarcinile trebuie mereu diversificate. În general, tema pentru acasă se anunță la sfârşitul orei de curs. Profesorii cu experiență propun studenților tema pentru acasă şi la mijlocul orei, dar chiar şi la început. În aceste cazuri, studentul, pe parcursul orei, îşi poate face o imagine mai amplă despre tema ce trebuie îndeplinită. Defavorabil acționează asupra studenților momentul când tema pentru acasă se dă în pauză. Astfel, unii studenți pleacă, vorbesc şi esența îndeplinirii temei nu este înțeleasă de către ei.

Studentului trebuie să-i fie clar ce trebuie să îndeplinească acasă. Astfel, profesorul are datoria să explice studentului sarcina, scopul, instrucțiunile ulterioare. Temele pentru acasă trebuie să fie de aşa natură, încât să nu presupună eforturi prea mari. Obiectivul profesorului nu constă în faptul de a împărți grupa de studenți în buni şi slabi, dar de a controla dacă toți studenții au însuşit esența materiei predate în sala de curs şi cum le pot folosi în practică.

Temele cu un grad de dificultate mai mare pot crea obstacole greu de depăşit. Dacă studentul nu e în stare să îndeplinească tema, sau trebuie să depună eforturi peste puterile sale, consultând material adăugător, îi ia mult timp, atunci el se descurajează. Un student bun poate pierde încrederea în puterile sale şi, totodată, interesul pentru disciplina dată. Aici se iroseşte mult timp în detrimentul altor activități pe care trebuie să le îndeplinească. În acelaşi timp, când tema e peste puterile studenților, aceştia pot apela la colegii lor de facultate din anul mai mare, în scopul rezolvării temei pentru acasă.

Însă temele prea uşoare propuse studenților duc la plictiseală. Profesorul trebuie să echilibreze efortul depus pentru realizarea temelor de acasă, transformându-le într-o sursă de satisfacții, rezultate din confruntarea cu un obstacol autentic, dar posibil de depăşit, şi să sporească randamentul procesului de învățare.

Respectarea condiției de accesibilitate a temei pentru acasă presupune cunoaşterea studenților, a modului şi a măsurii în care au fost realizate alte teme, a greşelilor mai frecvente. Condiția accesibilității temei include şi volumul temelor; chiar dacă sunt pe măsura cunoştințelor studentului, temele prea voluminoase au acelaşi efect negativ ca şi cele cu un grad sporit de dificultate.

Tema pentru acasă trebuie bine gândită de profesor înainte de a fi propusă studenților. Ea trebuie aleasă în aşa fel ca să contribuie la consolidarea unor cunoştințe bine determinate şi să poată fi îndeplinită într-un anumit interval de timp. Ca să-şi atingă obiectivele propuse, tema pentru acasă trebuie să aibă anumite motivații: să fie interesantă, să stimuleze căutările, să provoace studenții, să evite plictiseala, monotonia, superficialitatea.

Fiecare student, în mod individual, trebuie să-şi programeze efectuarea lucrului pentru acasă. Ajuns acasă (la cămin), studentul face o retrospectivă asupra celor ce are de pregătit pentru ziua de mâine. Calculează (estimează) timpul de care are nevoie şi-l împarte în mai multe perioade. Pauzele dintre perioade trebuie să fie de 7-10 minute şi trebuie să fie „utile". Specialiştii spun că sunt pauze „utile" şi „mai puțin utile". O pauză cu folos e plimbarea la aer liber, să mănânce câteva fructe sau să asculte o melodie preferată relaxantă.

Pauzele „mai puțin bune" sunt când studentul stă în fața televizorului şi priveşte un meci de fotbal sau un film amuzant. În aceste cazuri, lui i se distrage atenția de la cele învățate, dar şi cu greu pleacă din fața televizorului.

Studentul trebuie zilnic să studieze şi, în paralel, să-şi pregătească temele pentru acasă. Dacă, să zicem, pentru ziua de mâine are programate lecții de tip seminare şi nu va fi scos la tablă (catedră), tânărul oricum trebuie să însuşească temele. Pregătirea zi de zi duce la un succes mai mare în promovarea colocviilor şi examenelor la sfârşitul semestrului.

Este bine-venit lucrul pentru acasă diferențiat propus studenților. Deci, există o sarcină obligatorie pentru toți studenții, iar față de studenții „foarte buni" pot fi propuse teme suplimentare. Astfel, profesorul trebuie să fie sigur că studentul primeşte cu bunăvoință acest lucru suplimentar şi îl îndeplineşte cuviincios. Lucrul pentru

acasă diferențiat este propus mai des studenților din ultimul an de studiu, de asemenea, şi studenților care vor urma studiile postuniversitare. După o perioadă de câteva lecții, profesorul găseşte puțin timp pentru a conversa pe marginea lucrului suplimentar propus discipolilor.

Rolul profesorului referitor la tema pentru acasă trebuie să corespundă mai multor condiții: accesibilității, oportunității față de curriculum, motivării, feedback-ului, efectele nefiind întotdeauna uşor de diferențiat.

Există o mulțime de alte mijloace prin care poți ajuta studentul să-şi îndeplinească conştiincios tema pentru acasă. Studenții au stiluri diferite de învățare şi de percepere a informațiilor, iar dacă profesorul este atent la nevoile studentului, atunci pot fi găsite mai multe metode interesante pentru a-l ajuta să însuşească mai bine materia.

Astfel, pentru a efectua o însuşire eficientă a materiei de studiu, profesorul trebuie să folosească la predare diferite tehnici de învățare. Succesul realizării temelor pentru acasă depinde, în mare măsură, de activitățile desfăşurate în cadrul orelor de curs. Profesorul trebuie să țină cont că şi experiența de învățare a fiecărui student, cât şi stilul de învățare sunt diverse. Studenții pot învăța unul de la altul, punând accent pe exprimare corectă şi, concomitent, a se controla unul pe altul.

Lucrul individual scoate în evidență trainicia cunoştințelor acumulate de către student sau, din contra, punctele slabe pe care le are acesta şi, totodată, arată faptele învățate şi formularea lor, ca mai apoi să fie folosite la pregătirea pentru examene. Fiecare student este obligat să îndeplinească lucrul propus pentru acasă de către profesor, care poate fi dat studenților atât în formă scrisă, cât şi orală. Lucrul pentru acasă dat în forma scrisă e mai uşor de verificat. Profesorul poate verifica tema frontal. El trece printre băncile studenților şi vizual cercetează dacă au fost îndeplinite sarcinile propuse. Acest control are ca obiectiv verificarea dacă au fost sau nu îndeplinite temele pentru acasă.

Orişice temă pentru acasă propusă studenților trebuie verificată şi apreciată. Aprecierea o putem face prin note într-un registru special al profesorului, în registrul de grupă sau printr-o simplă afirmație că lucrul a fost îndeplinit.

Verificarea temei se poate face frontal. Profesorul propune studenților să prezinte tema pregătită pentru lecția curentă. Printr-o simplă privire profesorul încuviințează îndeplinirea lucrului. Partea slabă a acestei verificări este că profesorul nu pătrunde în esența celor îndeplinite de studenți. Această verificare se face atunci când profesorul este în lipsă de timp pentru verificare. Respectiv, această formă de verificare se foloseşte rar.

Verificarea minuțioasă a temei de acasă profesorul o face atunci când tema care urmează a fi predată e strâns legată cu cea precedentă. În acest caz, profesorul numeşte studenții care trebuie să răspundă la întrebările din exercițiu rând pe rând.

Dacă în procesul verificării unele exerciții au fost făcute incorect de mai mulți studenți, atunci profesorul, după terminarea controlului exercițiilor, mai lămureşte regula corectă de îndeplinire a lui.

Un model de verificare folosit des de profesor este verificarea curentă. Profesorul strânge caietele cu lucrul îndeplinit de studenți şi verifică lucrările, subliniind rezultatul greşit. La următoarea lecție se face schimb de caiete: studentul primeşte caietul cu lucrul verificat de către profesor şi îl prezintă pe cel cu lucrul îndeplinit pentru acasă. Studentul trebuie să mai îndeplinească încă o dată exercițiile făcute incorect.

Profesorul este obligat să țină sub control strict însuşirea cunoştințelor fiecărui student. De aceea, el trebuie să estimeze cât timp acordă din lecție pentru explicarea sarcinilor pentru acasă, cât timp îşi rezervă pentru verificarea cantitativă sau calitativă a temelor pentru acasă şi ce tehnici va folosi la verificarea calitativă a temei pentru acasă.

Un control al lucrului pentru acasă le dă studenților posibilitatea să compare răspunsurile. Acest control se face în perechi. În acelaşi timp, studenții au şansa să compare răspunsurile lor cu ale colegului, şi, totodată, pot face schimb de păreri. Divergențele se analizează în fața întregii grupe şi se ajunge la răspunsul corect. Acest procedeu ține studentul în centrul procesului de învățare şi corectare.

Controlul lucrului pentru acasă poate fi făcut selectiv. Astfel, studentul este chemat să scoată un bilețel numerotat dintr-o cutiuță specială cu mai multe numere şi răspunde la întrebarea cu numărul biletului extras. În acest caz, se evită divergența dintre profesor şi student, care elimină ipoteza că de ce anume el să răspundă la întrebarea cea mai grea sau că special lui i s-a dat exemplul cel mai dificil.

Atunci când profesorul cunoaşte studenții din grupe îi poate numi să răspundă la întrebări. În cazul când nu cunoaşte bine studenții, profesorul le permite studenților să se înscrie la întrebările ce au fost date pentru acasă. Studenții voluntari singuri îşi aleg întrebarea la care vor da răspuns, sunt rugați să se înscrie şi studen-

ții mai slabi. Dacă nu doresc, pot să nu se înscrie la răspuns. Se mai practică ca, la început, să se înscrie pe poster (foaie cu întrebări) studenții mai slabi. Astfel, li se oferă posibilitatea ca ei primii să-şi aleagă întrebările preferate. Însă spre sfârşit se înscriu şi cei puternici. Tot la final se pot înscrie şi studenții care, dintr-un motiv oarecare, n-au îndeplinit lucrul pentru acasă.

Folosind acest procedeu profesorul poate, după câteva lecții, să compare participarea elevilor la discuții şi să-i stimuleze verbal pe cei mai activi sau chiar să-i noteze. În acest mod, studenții devin mai activi, se încadrează în corectarea lucrului pentru acasă cu mai multă inițiativă.

Verificarea temelor pentru acasă trebuie să fie un proces obişnuit. Drept rezultat, studentul are posibilitatea să-şi testeze aptitudinile în munca pe care a efectuat-o. Acasă studentul munceşte pentru sine, acumulând cunoştințe care îi vor fi de un real folos în viață. Respectiv, verificarea lucrului de acasă nu trebuie să-l streseze pe student.

Majoritatea studenților aşteaptă rezultatele lucrului pentru acasă la începutul lecției. Aceasta însă nu e cea mai bună procedură. Studentul care nu şi-a îndeplinit conştiincios tema pentru acasă va rămâne cu dispoziția „mai puțin bună" până la sfârşitul orei de curs. Profesorul poate începe lecția cu predarea temei noi, iar controlul lucrului pentru acasă se va face spre sfârşitul lecției, pe neobservate. Verificarea temelor pentru acasă se va face în legătură cu tema nouă. Studentul care a îndeplinit corect sarcinile pe care le-a avut va fi satisfăcut, pe când cel care n-a prea depus eforturi, n-are decât să regrete că nu însuşeşte materia odată cu prietenii săi.

Verificarea lucrului efectuat individual se poate face şi în clasă. După terminarea exercițiului, elevii se grupează câte doi. Unul răspunde, altul verifică rezultatul. Se pot schimba cu locul după 2-3 încercări. Astfel, profesorul oferă rolul său de apreciere studenților. Studenților le place acest procedeu. Dacă mai mulți studenți au comis greşeli la câteva exerciții, la sfârşitul lecției profesorul îşi rezervă puțin timp pentru a lămuri încă o dată materia neînsuşită sau specificul unei întrebări neprevăzute.

Scopul temei pentru acasă are un caracter bine definit, şi anume să ajute elevii să revadă, să practice, să aplice şi să integreze ceea ce s-a învățat la lecții. De asemenea, să se pregătească pentru următoarea lecție, să exploreze unele teme în mod detaliat, să obțină deprinderi de învățare autonomă şi să utilizeze diferite resurse de sine stătător.

Tema pentru acasă conține şi o valoare implicită, contribuind la dezvoltarea simțului responsabilității, independenței, administrării timpului, inițiativei de a se baza numai pe propriile puteri.

Studenții trebuie să-şi spună unii altora şi să spună lumii ceea ce ştiu – pentru a afla ce ştiu. Spunând, vor învăța. Spunând, vor interpreta lumea aşa cum o văd ei. Pedagogii au dezbătut îndelung problema însuşirii de informații. Alții însă, au atras o atenție sporită dobândirii cunoştințelor practice şi conceptuale. Adepții tezei conform căreia informațiile sunt cele mai importante cred că, odată învățate în mod adecvat, acestea îi pregătesc optim pe studenți pentru viața socială. Cei care consideră experiența practică şi conceptele drept esențiale, îşi argumentează poziția prin faptul că informația în sine nu este suficientă. Mai degrabă, afirmă ei, cunoştințele au valoare numai când sunt utile şi nu pot fi utile decât dacă sunt înțelese în termeni conceptuali, fiind aplicate creativ şi critic.

Bibliografie:

1. Cooper H. The battle over homework. 3rd ed. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
2. Cooper H. Synthesis of Research on Homework //Educational Leadership. - 1989. - No.47. - P.3
3. North S. and Pillay H. Homework: re-examining the routine // ELT Journal. - April 2002. - No.56. - P.2.
4. Painter L. Homework. English Teaching Professional. Issue 10, 1999.
5. Renyi Judith. Teachers Take Charge of Their Learning. - Washington, DC: The National Foundation for the Improvement of Education, 1996.

Prezentat la 19.05.2010

FORMAREA PERSONALITĂȚII PRIN PRISMA INDIVIDUALIZĂRII

Daniela PASCARU, Gabriela ŞAGANEAN*

Catedra Limbi Germanice
**Catedra Traducere, Interpretare şi Lingvistică Aplicată*

As everybody knows, individuality is one thing and personality is another. A soul is individual, but without a personality. Personality is built after one was born. What the soul has brought along is hands and legs and face, but not personality; this is made here on earth. Some hereditary factors that contribute to personality development do so but some potential environmental influences help to shape personality.
Usually when we talk about someone's personality, we mean the features that make that person different from other people, perhaps even unique. This aspect of personality is called individual differences. For some theories, it is the central issue. These theories often spend considerable attention on things like types, traits and tests that help us to categorize or compare people who are different in many ways.

Idealul educațional este formarea unei personalități armonioase şi creatoare, capabilă să se adapteze la schimbări şi să realizeze rolurile cu care o învesteşte societatea. Adevărul recunoscut de toți presupune că copilul este o persoană unică, el are personalitate, un ritm propriu de creştere şi dezvoltare şi antecedente familiale singulare.

Urmărind formarea şi structurarea personalității copilului, în mod inevitabil, ne punem întrebarea: „De ce fiecare copil este unic în felul său? De ce, în acelaşi timp, el este asemănător cu ceilalți copii de vârsta lui? Ce anume îl face pe el unic şi, totodată, similar cu ceilalți? De vreme ce ei, în familie, la grădiniță, la şcoală, pot avea aceleaşi oportunități educative pentru dobândirea cunoştințelor şi abilităților, care sunt procesele şi factorii ce duc la similitudine şi unicitate în acelaşi timp?

G.Bontilă face următoarea remarcă, încercând să răspundă la astfel de întrebări: „Întrucât toți elevii au fost puşi în condiții identice pentru a asimila noțiunile conținute în materialul care le-a fost predat, este uşor de presupus că diferențele în gradul sau nivelul de achiziții se datorează diferențelor de structură individuală” [1, p.59].

Încă în secolul al XVII-lea, Ian Amos Comenius, pornind de la ideea conform căreia „din instrucția pentru oameni nu trebuie exclus nimeni, decât neoamenii”, în lucrarea *Didactica Magna*, prezintă conceptul-cheie de a răspunde la întrebarea pusă astfel: „este imposibil de a găsi o minte atât de redusă, căreia educația să nu-i poată fi de ajutor”.

Dezvoltarea personalității este un proces îndelungat, care este influențat de diverşi factori atât de natură internă, cât şi externă. Totodată, factorii interni şi externi se află într-o strânsă corelație, fără a se stabili care dintre ei are rolul cel mai important în formarea personalității umane. Evident, fiecare dintre ei, în funcție de stadiul de dezvoltare, devine primordial pentru individ. Important este faptul că ei interacționează şi se completează unul pe altul.

Un rol important în formarea personalității îi revine eredității. Termenul de ereditate provine de la cuvântul latinesc *heres* – moştenitor. Ereditatea poate fi definită ca „însuşire fundamentală a materiei vii de a transmite de la o generație la alta sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului şi individului” [2, p.234].

Din punct de vedere ereditar, fiecare individ este unic, diferit de ceilalți. De-a lungul timpului, s-au făcut foarte multe cercetări cu privire la importanța eredității asupra formării personalității şi a fenomenului educațional. Astfel, cele mai relevante rezultate referitoare la fenomenul educațional pot fi menționate următoarele [3, p.84]: „pe cale genetică sunt transmise un complex de predispoziții sau potențialități, şi nu trăsăturile antecesorilor. Spre deosebire de caracteristicile morfologice şi biochimice, ereditatea însuşirilor psihice este rezultatul unei determinări poligenetice. Diversitatea psihică a subiecților umani nu este rezultatul exclusiv al factorilor ereditari, ci al factorilor de mediu. Determinațiile ereditare se pot exprima la diferite momente de vârstă sau pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieții individului în absența unor factori activizatori”. Unele aspecte ale vieții psihice sunt puternice determinante ereditare (temperament, aptitudini, emotivitate), iar altele mai puțin (caracter, voință, atitudini). Ereditatea umană, spre deosebire de cea animală, conferă cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive.

Mediul reprezintă totalitatea elementelor şi fenomenelor din afara individului cu care acesta intră în interacțiune în mod direct sau mijlocit pe parcursul existenței sale. În literatura pedagogică, se vorbeşte despre

 ISSN 1857-209X

două componente ale mediului: cea fizică şi cea socială, şi chiar de existența a două medii: mediul fizic şi cel social. Mediul fizic include condițiile biologice şi climaterice în care trăieşte individul. Factorii fizici acționează asupra omului, iar omul reacționează prin activități şi atitudini proprii specifice.

În mediul social îşi găsesc locul şi rolul totalitatea condițiilor culturale, economice şi politice. Mediul declanşează dezvoltarea însuşirilor psihice. Omul, de asemenea, influențează mediul în care trăieşte. Să nu uităm că acțiunea factorilor de mediu, fie ei fizici sau sociali, la fel ca şi cea a eredității, este una de natură probabilistică, în sensul că ei pot fi, în aceeaşi măsură, avantaj sau blocaj, pentru dezvoltarea în continuare a individului.

Educația este cea care leagă în mod direct ereditatea şi mediul, creând situații favorabile în care să fie valorificat potențialul genetic al individului.

Fiecare copil are ceva individual. De aceea, nu putem forma o personalitate perfectă fără a o individualiza. Obiectivul educației este de a găsi acel „Eu" personal, particular numai lui care trebuie dezvoltat, pentru a-i ajuta să devină o personalitate puternică. Prin urmare, pregătirea elevilor trebuie privită din ce în ce mai mult nu numai strict din punctul de vedere al necesităților economice, ci şi din perspectiva amplă a dezvoltării personalității fiecărui elev în parte.

De-a lungul timpului, au existat mai multe curente în pedagogie şi în educație care susțineau rolul determinant al unuia dintre cei trei factori care influențează dezvoltarea personalității. Unii au susținut ideea că factorii sociali şi educaționali sunt cei care influențează omul, care nu este predestinat. În acest curent se înscriu personalități din secolele XVII-XVIII. Astfel, I.A. Comenius susține că „fiecare om se naşte capabil să dobândească cunoaşterea lucrurilor" şi „omul, ca să devină om, trebuie educat".

În aceeaşi ordine de idei, J.Locke afirmă: „nouă zecimi din oamenii pe care îi cunoaştem sunt ceea ce sunt, folositori sau dăunători, prin efectul educației. Educația este aceea care determină diferența dintre oameni" [4, p.39]. La polul opus se află cei care minimalizează rolul educației şi consideră ca factor principal şi determinant – ereditatea. Aici se încadrează adepții teoriilor biologizante, care susțin că ereditatea este cea care prestabileşte dezvoltarea psihică a individului, altfel spus, susțin că există ereditate de natură biologică şi alta de natură psihologică. Adepții acestor teorii sunt: Lombroso, care a elaborat teoria „criminalului înnăscut"; Szondi, care a emis teoria „impulsurilor", conform căreia toate manifestările psihice sunt de natură impulsivă; S.Freud, care susține că în manifestarea personalității, rolul principal îl ocupă instinctele moştenite, care se manifestă în anii copilăriei. Indiferent de teoriile susținute de-a lungul timpului, încă n-a fost demonstrată întâietatea rolului unui factor în fața celorlalți doi.

Educația nu acționează niciodată singură, doar în corelație cu ceilalți factori, iar dezvoltarea rezultă din interacțiunea celor trei factori. Dezvoltarea apare sub două forme: poate fi baza, temelia, pentru educație, dar, în acelaşi timp, poate fi efect, produs, obținut în urma intervenției educației. Ființa umană, fiind singura care se poate supune educabilității, se află permanent sub influența acțiunii factorilor de dezvoltare a personalității.

Familiile copiilor în zilele noastre sunt destul de individualizate. Sunt familii cu un nivel de trai foarte ridicat, dar şi familii în care copilul duce lipsă de multe lucruri de primă necesitate. Profesorul trebuie să diferențieze, să individualizeze fiecare familie în parte. În momentul când conversația are loc cu toată clasa pedagogul trebuie să țină cont că are în față elevi concreți cu reuşitele şi neajunsurile lor individuale. Individualizând contactul cu fiecare familie, poate să cimenteze colectivul de elevi, să-i facă buni prieteni, săritori la nevoie în orice moment.

Familia este cel mai apropiat şi adecvat mediu de structurare intelectuală, afectivă şi volitivă a personalității, climatul familial devenind cadrul de ambianță materială, spirituală şi morală în care se formează copiii.

În familie se cristalizează un stil caracteristic de viață în baza raporturilor biologice, economice, morale, spirituale etc. Mediul familial influențează formarea şi exprimarea personalității prin componența familiei (părinți, copii, rude), relații de înțelegere şi armonie între membrii ei, de interese, conviețuire etc., de valori promovate în familie.

În familie are loc nu numai reproducerea socială a populației, dar şi formarea unui anumit stil de viață. Aici se formează astfel de calități vitale importante ca dragostea față de oameni, receptivitatea şi afecțiunea, priceperea şi dorința de a fi tolerant. Familia fundamentează moralitatea copilului, îi determină idealurile, valorile spirituale, îi formează atitudinea față de muncă.

Factorii de influență asupra copilului în familie se pot structura convențional în trei categorii:

- micromediul social al familiei, în care se realizează contactul copiilor cu valorile şi rolurile sociale, cunoaşterea caracterului complex şi contradictoriu al lumii contemporane;

- activitatea inter- şi extrafamilială, în special munca de toate zilele, ea constituind o modalitate esențială de integrare socială a omului şi de cunoaştere cu viitoarea activitate de viață;
- activitatea educațională a părinților.

Este oportun să se asigure responsabilitatea părinților pentru educația copiilor, pregătirea lor întru realizarea acestei munci de maximă importanță.

A lucra individual cu fiecare copil care încalcă regulile pentru elevi, a purta discuții individuale şi diferențiate cu membrii familiilor care nu-şi îndeplinesc obligațiile față de copilul lor revine asociațiilor de părinți. Asociațiile de părinți pot atrage în lucrul extraşcolar părinți de diferite profesii, care, la rândul lor, îi pot familiariza sau chiar încadra pe elevii foarte buni (dar şi pe cei mai slabi) în măsuri extracurriculare.

Aici ar putea fi cooptate asociațiile părinților, a căror bază pot deveni atât instituțiile de învățământ, cât şi administrația publică locală. Urmează să fie aplicate noi forme de interacțiune a familiei cu instituțiile preşcolare, şcolile, instituțiile sociale, culturale, medicale, organele de drept etc.

Actualmente a crescut importanța programelor de pedagogizare a părinților, pregătire a lor pentru realizarea funcțiilor educative ale familiei. Unul dintre obiectivele de actualizare a funcției educative a familiei constă în încadrarea părinților în activitatea educațională a instituției de învățământ. Acest proces este eficient în cazul în care atragerea părinților se face prin intermediul copiilor, când toți agenții educaționali participă la realizarea unor obiective comune.

Fiecare om se naşte şi se dezvoltă, astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice, mai ales psihice, deosebite, particulare, care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, unele persoane de altele, cât şi existența unor particularități individuale relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă a apărut tratarea diferențiată a elevilor în raport cu particularitățile lor de vârstă şi individuale.

Şcoala este veriga principală în formarea personalității fiecărui copil. Ea este chemată să trateze individual fiecare copil, să găsească locul lui în colectivul de elevi. Aici funcționează cu adevărat diferențierea şi individualizarea fiecărui elev, ca acesta să devină în viitor o personalitate în societate.

Majoritatea timpului copilul se găseşte în familie. Şcoala însă este locul unde elevul capătă cunoştințe, îşi formează personalitatea sa. Într-un fel, ea este oarecum „obligată” să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitate fiecărui elev „să-şi realizeze propria lui dezvoltare optimă” [5, p.34]. Această viziune optimistă asupra accesibilității presupune încredere şi respect față de individualitatea elevului.

Întreaga activitate din şcoală este orientată spre formarea personalității elevului în conformitate cu cerințele sociale ale vremii, scopul principal fiind integrarea socială. Dacă conținutul şi formele acestei activități nu ar lua în considerare realitatea psihologică a copilului, atunci ar pune în primejdie realizarea scopului propus, afirmarea fiecărui copil ca individualitate.

Fiecare copil are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit şi activizat. Aceasta este misiunea sfântă a şcolii, a educatorilor, deoarece, după cum spunea Comenius: „E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdărită, încât să nu reflecte totuşi imagini într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgrunțuroasă încât să nu putem scrie totuşi ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă ca oglinda să fie plină de praf sau pete, înainte de a ne folosi de ea trebuie să o ştergem, iar o tablă prea zgrunțuroasă trebuie s-o dăm la rândea” [6, p.87].

Şcoala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în aşa fel, încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însuşire a cunoştințelor şi de aplicare a acestora în practică în mod constant şi creator. În literatura de specialitate, conceptul de instruire diferențiată a fost abordat din multiple perspective: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice. Problema instruirii diferențiate nu este nouă, ci numai modul de abordare a ei este nou.

În organizarea învățării diferențiate şi individualizate în şcoală trebuie să se respecte următoarele cerințe:

- cunoaşterea inițială a copiilor;
- realizarea obiectivelor pedagogice de către toți copiii, adecvând metodologia la particularitățile individuale;
- organizarea învățării diferențiate la toate tipurile de activități şi pe tot parcursul secvențelor de predare învățare;
- evitarea suprasolicitării şi subsolicitării;

– antrenarea diferențiată atât a copiilor cu dificultăți în învățare, cât şi a celor cu indicații speciale;
– îmbinarea activității diferențiate şi individuale cu activitatea frontală, favorizând astfel potențarea activității de învățare, dar şi relaționarea copiilor, formarea capacității de cooperare şi competiție.

Personalitatea reprezintă obiectul de studiu a multe discipline, precum: filosofia, psihologia, pedagogia, antropologia, sociologia, medicina, dreptul etc. Cunoaşterea multiplelor aspecte implicate în studiul personalității presupune analiza detaliată a acestui concept. Conform opiniei majorității psihologilor, conceptul de personalitate este polisemic şi nedeterminat. Se cunosc sute de definiții, formulate de zece şcoli „personologice". Am reținut câteva dintre acestea, care sunt reprezentative pentru domeniul de studiu:

„Personalitatea este cea ce ne permite să anticipăm ceea ce va face un individ într-o situație dată" **(R.B. Catell)**.

„O spun şi regii, o spun şi magii că / Din toate câte pe lume are / Personalitatea este binele suprem" **(Goethe arăta în Faust)"**

„Personalitatea este suma totală a efectului produs de un individ asupra societății" **(Allport)**.

„Personalitatea este ce cred alții despre tine" **(Allport)**.

„Stilul general al persoanei de interacțiune cu lumea" **(în lucrări mai recente)**.

„Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic" **(Allport)**.

"Structură complexă implicând un ansamblu de substructuri şi funcționând sistemic" **(Tinca Crețu)**.

„Sistem hipercomplex, probabilist, dinamic, deschis" **(Mihai Golu)**.

„Se poate afirma fără teama de a săvârşi o eroare metodică gravă că personalitatea există, se formează şi se manifestă în şi prin relaționare" **(Pantelimon Golu**).

Personalitatea umană, educabilitatea condiției umane au fost şi continuă să suscite interesul ştiințelor socioumane şi de fiecare dată sclipirea unei fațete a „diamantului", aşa cum este numită în mod metaforic personalitatea, nu face decât să adâncească şi mai mult misterul acesteia.

Copilul şi mediul său alcătuiesc o unitate dinamică în interiorul cărora se desăvârşeşte procesul de maturizare, pe două linii de evoluție:
– a procesului de socializare – prin care mica ființă asimilează experiență social-istorică;
– a procesului de individualizare – de structurare specifică a caracteristicilor de personalitate.

Necesitatea de a înțelege copilul în ansamblul personalității sale impune în investigație adoptarea unui punct de vedere funcțional ca o consecință a dependenței individului de mediul în care se dezvoltă, precum şi a metodei longitudinale, conform căreia evoluția copilului este urmărită în succesiunea anilor. Se adoptă astfel un punct de vedere dinamic, copilul fiind privit în interdependența factorilor care alcătuiesc personalitatea sau prin caracteristicile vieții sale de relații sociale.

Caracteristica definitorie a omului este aceea de a fi nu numai un produs al evoluției biologice naturale, ci, în primul rând, al unei modelări sociale şi culturale a personalității. În afara culturii şi mediului social, individul, chiar dacă ar supraviețui fizic, nu ar deveni încă o ființă umană în sensul plenar al acestui termen, ci un „hominid" destul de puțin adaptat în lupta pentru existență. Limbajul, gândirea şi voința nu sunt caracteristici intrinsece biotipului, ci un rezultat al procesului de inserție socială.

În această direcție, este foarte instructivă experiența celor 52 de copii-lupi (cazuri izolate de ființe umane care, pierdute la o vârstă infantilă, au fost adoptate de animale şi crescute la un loc cu puii lor), descoperiți la diferite vârste şi grade de evoluție în mai multe țări ale lumii. Astfel, s-a constatat că nici unul dintre aceştia nu avea trăsături umane specifice: mers biped, limbaj articulat, conduită logică, evoluție afectivă sau volițională. Este celebru cazul celor două fetițe, Amala şi Kamala, descoperite într-o pădure tropicală într-o stare complet animalică şi crescute apoi într-un orfelinat. Amala nu a supraviețuit mult timp, iar Kamala, după 7 ani de eforturi, în vârstă de 17 ani, nu stăpânea încă mersul biped şi folosea un vocabular limitat – vreo 40 de cuvinte.

Avem, în acest fel, argumente indubitabile asupra rolului decisiv al învățării şi socializării în formarea personalității umane. În acelaşi timp, nu trebuie uitat nici faptul că acțiunea de socializare este posibilă, deoarece ființa umană este de la început structural-educabilă. Psihologul american Kellog, dorind să furnizeze un experiment complementar asupra copiilor-lupi, a crescut un pui de cimpanzeu, Goa, împreună cu fiul său Donald, în vârstă de 10 luni. Cele două ființe au fost tratate identic pe cât posibil, timp de 10 luni. În ciuda acestui fapt, puiul de animal a devenit o maimuță semidresată, în timp ce Donald – un copil obişnuit.

Ca formă particulară a dezvoltării, dezvoltarea psihică şi fizică a individului cuprinde atât etape de evoluție pur cantitativă – creşterea, cât şi procesul calitativ al maturizării, deci al trecerii, de exemplu, de la structura infantilă la cea adultă a personalității. E deosebit de important faptul că sarcina educației şi instruirii trebuie să fie transformarea individualităților în personalități, care să corespundă idealului educativ al societății noastre.

Tehnicile de diferențiere a instruirii vizează o gradare a sarcinilor şcolare, potrivit posibilităților individuale şi ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia, în acest sens, rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge anumite performanțe şi, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare şi dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe.

Referințe:

1. Bontilă G. Tehnica testării psihologice. - Bucureşti: Cartea Românească, 1935.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie şcolară. - Iaşi: Polirom, 1999.
3. Ionescu M., Chiş V. Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
4. Tarcov N. Locke's education for liberty. - Chicago, III: Chicago University Press, 1984.
5. Bruner J. The Process of Education. - Harvard University Press, 1960.
6. Stanciulescu Elisabeta. Sociologia educației familiale. - Iaşi: Polirom, 1998.

Bibliografie:

1. Bogdan T. (coord.). Copiii capabili de performanțe superioare // Caiete de pedagogie modernă. - Bucureşti. - 1981. - Nr.9.
2. Binet Al. Ideile moderne despre copii. - Bucureşti: E.D.P., 1975.
3. Crețu C. Psihopedagogia succesului. - Iaşi: Polirom, 1997.
4. Cristea Mircea. Sistemul educațional şi personalitatea. - Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1994.
5. Jinga I., Istrate E. Pedagogie. - Bucureşti: ALL, 2001.
6. Vrasmas E. Şcoala pentru toți: Material pentru studenți.
7. Winnicott D.W. Natura umană. - Bucureşti: Ed. Trei, 2004.

Prezentat la 19.05.2010

CONDIȚII ŞI FACTORI DE CREŞTERE A EFICIENȚEI PROCESULUI DE INVĂȚĂMÂNT

Lidia COJOCARU
Catedra Limbi Germanice

This article presents the factors that encourage the growth of the teaching process efficiency. In order to have an efficient didactic process, it is necessary to have serious teachers and hard working students. Anyway, the teachers are considered to be more responsible for this because they are conscious of what they have to achieve. An intelligent, well-informed and open-minded teacher who possesses a critical thinking and who is able to build a democratic relationship with his students and who is able to have a good communication with them will succeed in doing this. Other factors that contribute to a successful didactic process are: good pedagogical and curricular projects, efficient pedagogical methods, logical and coherent activities, good attendance and hard work.

Procesul de învățământ reprezintă un ansamblu complex de finalități educaționale prin care se ghidează, orientează şi reglează un sistem de valori conştientizate. Sistemele de valori educaționale, care se metamorfozează în finalitățile educației, nu au un caracter spontan şi voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socioculturale şi chiar individuale, precum sunt maturitatea şi experiența cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaților. Există o diferență majoră între educator şi educat care constă în faptul că „...primul este conştient asupra finalităților educaționale, pe când al doilea nu întrezăreşte scopul decât în mod confuz şi aspiră spre el în mod parțial inconştient" [1, p.311]. Astfel, eficiența procesului de învățământ depinde, într-o mare măsură, de educator, pentru că el ştie unde trebuie să ajungă, el este conştient şi sigur de scopul propus şi de aspirațiile educaționale. Astfel un prim pas spre succesul educațional este de a proiecta traiectoria de parcugere şi de a identifica cele mai bune mijloace pentru atingerea scopului şi a introduce în realitatea educațională activități care vor contribui la realizarea finalităților educaționale propuse. În fond, aceasta vizează educatorul, pentru că eficientizarea acțiunii propriu-zise reprezintă o consecință a intenției lui. „Un eveniment voit întotdeauna, notează Kotarbinski, constituie un scop pentru autor numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă" [2, p.66]. Predarea devine eficientă dacă prin motivația creată elevilor/studenților le stimulează învățarea, iar prin evaluarea performanţelor se realizează optimizarea predării şi învățării. Pentru o delimitare clară a factorilor care contribuie direct la eficientizarea procesului de învățământ se evidențiază:

1. ***Proiectarea curriculară şi pedagogică***, fiind o acțiune de orientare şi pregătire a activității instuctiv-educative. În acest scop, ea trebuie realizată respectând anumite etape şi operații integrate în programul de instruire.

2. Realizarea coerenței componentelor procesului educațional, adică legătura strânsă dintre obiective şi conținut, care împreună determină forma de organizare (tipul de lecție), strategia didactică necesară, metodele şi mijloacele de învățământ, formele de predare, învățare şi evaluare, mijloacele de învățământ şi locul folosirii lor, precum şi instrumentele de evaluare a rezultatelor.

3. Calitatea factorilor umani, care include competențele științifice de specializare ale profesorului, aptitudinile sale psihopedagogice şi metodice, conştiința profesională, receptivitatea față de nou. Tot în această direcție au influență şi calitățile intelectuale ale elevilor, frecvența la cursuri, pregătirea sistematică a temelor, seriozitatea în realizarea scopurilor şi idealului de viață, folosirea unor metode raționale de învățare.

4. Gradul de organizare a activității instuctiv-educative, concretizat într-un management educațional modern, planificări, proiecte didactice de predare-învățare-evaluare bine alcătuite, respectând cerințele pedagogice.

5. Calitatea vieții şcolare sau universitare, se manifestă în activități cu caracter creativ, în ordine, disciplină, curățenie şi într-o bază didactică modernă.

După cum a fost menționat anterior, un rol de bază în eficientizarea procesului de învățământ îl are profesorul. Pe lângă faptul că cadrul didactic trebuie să fie bine informat cu conținuturile predate, să posede o cultură generală care să-i ofere noi direcții de gândire şi de acțiune şi să fie receptiv la tot ce apare nou în domeniul său, profesorul trebuie să mai posede şi o serie de calități şi trăsături de caracter care încrustează o amprentă benefică în procesul de predare şi care contribuie la atingerea succesului profesional. O calitate

importantă este umanismul, manifestat în sensibilitatea faţă de problemele tinerilor, în dorința de a-i ajuta să se formeze ca personalități puternice şi creatoare. La fel de importantă este şi responsabilitatea socială, bazată pe convingerea că în învățământ, îndeosebi în cel universitar şi profesional, se formează cadrele necesare în toate sectoarele de activitate, precum şi empatia, manifestată în capacitatea de a sesiza şi a înțelege problemele şi nevoile studenților/elevilor, de identificare şi trăire afectivă a trebuințelor şi aspirațiilor acestora, capacitatea de a transpune în situația altora şi de a lua decizii. Un profesor conştiincios, devotat şi care percepe simțul datoriei, echilibrat, mobil şi care îşi cultivează continuu optimismul pedagogic va reuşi întotdeauna să realizeze finalitățile educaționale şi să contribuie nemijlocit la optimizarea procesului educativ. I.Bontaş menționează „... aptitudinea psihopedagogică este o structură psihică complexă cu un grad înalt de organizare a unor calități şi competențe necesare profesorului pentru a obține rezultate superioare în activitatea instructiv-educativă" [3, p.24].

Aptitudinea psihopedagogică atât de necesară pentru creşterea eficienței procesului de învățământ se bazează pe un ansamblu de competențe posedate de cadrul didactic. Potrivit lui Bontaş, competențele strict necesare pentru un pedagog sunt:

a) inteligența, ca instrument de cunoaştere, înțelegere, invenție şi reuşită în rezolvarea problemelor sau a situațiilor educaționale şi de instruire;

b) memoria, manifestată în rapiditatea întipăririi şi stocării informațiilor, în recunoaşterea şi reproducerea acestora într-o formă selectivă;

c) capacitatea de comunicare, manifestată în:

- fluența vorbirii (bogăția vocabularului);
- fluența asociativă (asociația rapidă a ideilor);
- fluența ideațională sau curgerea logică a ideilor;
- fluența expresivă sau vorbire cu atribute estetice;
- încărcătură emoțională (mesaj ectosemantic);

d) gândirea logică, sistematizată şi divergentă, care oferă posibilitatea analizei unei probleme din mai multe unghiuri, găsind mai multe soluții de rezolvare şi adoptând-o pe cea mai eficientă;

e) spiritul de observare dezvoltat, curiozitatea științifică şi inițiativă;

f) imaginația constructivă, necesară depăşirii tehnicii didactice sau educaționale, care trebuie să facă din lecții şi din activitățile educative un act de creație, cu deschidere spre problemele vieții;

g) atenția concentrată, dar şi distributivă, cel puțin în patru direcții: conținutul comunicării, forma expunerii, ritmul vorbirii adecvat auditoriului şi reacția acestuia la mesajul didactic prezentat;

h) dicția: pronunțarea corectă şi clară a cuvintelor, accente logice pe ideile de bază şi scurte pauze psihologice, pentru a sublinia esențialul [4, p.72].

Nu mai puțin importantă în creşterea eficienței procesului de învățământ este şi aptitudinea didactică a pedagogului care constă în capacitatea de proiectare didactică, de studiere şi folosire a resurselor materiale şi umane, de elaborare a planificărilor materiei de învățământ şi a proiectelor didactice, capacitatea de cooperare şi creare a relațiilor de simpatie, de încredere şi respect între el şi studenți/elevi. Aceasta facilitează confruntarea academică a ideilor şi a concepțiilor şi creează o atmosferă afectivă care are un impact pozitiv asupra procesului didactic. Este necesar a descifra notele dominante ale personalității educaților, a înțelege şi a identifica motivele care îi determină să acționeze într-un mod sau altul şi a lua măsuri de prevenire a unor comportamente nedorite. Astfel, tactul pedagogic, manifestat în empatie, echilibru sufletesc, răbdare, perseverență, fermitate, stăpânire de sine, spirit de justiție şi apreciere contribuie la rezultatele mult aşteptate ale tuturor pedagogilor. Este adevărat că există şi o anumită vocație pentru profesiunea de cadru didactic, dar s-a dovedit că marea majoritate a acestor calități şi aptitudini pedagogice se formează în practică, prin crearea şi rezolvarea situațiilor de instruire şi educaționale.

V.Guțu menționează: „Dincolo de conținuturile concrete care se transmit în activitatea didactică, va fi foarte important tipul de interacțiune care se va statornici între educator şi educați, precum şi atitudinea profesorului în relaționare..." [5, p.38]. Desigur, în realitate, raportul invocat este oarecum dezechilibrat, asimetric din rațiuni obiective (diferența de vârstă, de cumul experiențial, de statut social, de capital cultural etc.). Diferențele există în mod evident, dar ele nu trebuie să devină motiv de depreciere, infatuare şi de impunere a propriei persoane, de exercitare a autoritarismului. Pornind de la locul profesorului în conducerea şi dirijarea proceselor educative, de la gradul său de implicare în aceste procese, se pot deduce trei tipuri de

relații: de tip *democrat,* care privilegiază cooperarea dintre educator şi educat. Acest tip de relație actualizează un raport optim între directivitate şi libertate. Profesorul nu se retrage din activitate, nu-şi diminuează prerogativele, el e mereu prezent, doar că este ajutat şi complementat de studenți/elevi. Relația de tipul *laisse-faire,* în care domină interesele şi dorințele educaților, profesorul subordonându-se în favoarea acestor determinări. Activitatea profesorului se va retrage, acesta ființând ca un simplu supraveghetor şi însoțitor al inițiativelor educaților. Relația de tip *autocratic*, în care profesorul este actantul principal, aproape exclusiv, al relației didactice. Raportul este viciat prin unidirecționalitatea lui: doar profesorul comunică, de la el emerg ideile, părerile, valorile, lui îi revine inițiativa comunicării, el are întotdeauna dreptate (magister dixit).

Făcând o analiză a acestor trei tipuri de relații educaționale existente, s-a ajuns la concluzia că relația de tip democrat este cea mai eficientă, întrucât relația de tip laisser-faire contribuie la o fetişizare a raportului profesor/student/elev, la o disimetrie exagerată care poate cauza un mare haos, iar în relația de tip autocratic întreg travaliul didactic este denaturat: educația devine un proces de memorare mecanică, de ascultare şi receptare pasivă, o strategie de formare a conformismului. Este blamată exprimarea liberă, cercetarea independentă, afirmarea plenară a personalității. Bazându-şi toată activitatea pe impunerea unei autorități forțate, aceasta degenerează într-o formă de autoritarism, malefică oricărui parcurs de formare.

Astfel, o relație de tip democratic, bazată pe cooperare, o comunicare eficientă, bazată pe o interacțiune de tip feed-back contribuie la creşterea sporită a eficienței procesului de învățământ. Nu în ultimul rând se încadrează şi aptitudinile psihopedagogice, didactice, educaționale şi organizatorice ale cadrelor didactice, precum şi amploarea şi profunzimea intereselor educaților. Ansamblul acestor factori, presupuşi a fi de maximă intensitate, garantează calitatea şi sporirea nesăbuită a procesului de învățământ.

Referințe:

1. Hubert D. Dimensiuni psiho-sociale ale profesorului. - Timişoara , 1994.
2. Kotarbinski T. Ideologii didactice. - Iasi, 1992.
3. Bontaş I. Pedagogie. - Bucureşti, 1998.
4. Neculau A. Pedagogie. - Bucureşti, 1997.

Bibliografie:

1. Cosmovici S. Didactică. - Iaşi, 1996.
2. Drăgan I. Tratat de pedagogie. - Timişoara, 1996.
3. Golu M. Bazele pedagogiei. - Bucureşti, 2005.
4. Guțu V. Toeria şi metodologia Instruirii. - Chişinău, 2003.
5. Sălăvăstru D. Educabilitate. - Iaşi, 2002.
6. Stoica M. Pedagogie şi Psihologie. - Craiova 2002.

Prezentat la 23.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

DER PARZIVAL WOLFRAMS VON ESCHENBACH ALS VORLÄUFER DES BILDUNGSROMANS

Irina CIORNAIA
Catedra Limbi Germanice

Articolul este dedicat *bildungsroman*-lui german şi evoluţiei acestuia, o atenţie deosebită acordându-se apariţiei şi evoluţiei conceptului de *Bildung* (formare). Sunt trecute în revistă teoriile cu privire la *Bildungsroman* existente în spaţiul literar de expresie germană. Romanele *Parzival* de Wolfram von Eschenbach şi *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen sunt considerate precursoare ale *bildungsroman*-lui. Un loc aparte în articol îl ocupă analiza formării protagonistului Parzival în toate etapele ei relevante.

Der Werdegang eines Menschen ist eines von den verbreitesten Themen in der Literatur. Im Werk stellt jede Epoche dem Protagonisten einen eigenen Spielraum, damit er seinen Werdegang selbst und auf seine Weise gestaltet. Im Mittelalter geschieht die Emanzipation des Einzelnen aus religiösen und sozialen Bindungen traditioneller Art, im 18. Jahrhundert wird das Bedürfnis nach Entfaltung durch Talent und Leistung bestimmt. In den Romanen über „des Helden Bildung“ werden Individuum und Gesellschaft einander gegenübergestellt, d.h. die subjektive und objektive Seite der menschlichen Existenz. Dabei fokussiert man sich auf das Subjekt und seine sozialen Gestaltungsprozesse, um daraus zu erschließen, welche konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen die Entfaltung der Person beeinflussen. Die Ergebnisse äußern sich in Prozessen der Entstehung von individuellem Handlungswissen und einer allgemeinen Handlungsorientierung. Nur in diesem Fall kann die Sozialisation die Interaktion voraussetzen und soziale Dispositionen des Menschen zur Reflexion, zur Koordination und zur Verständigung bauen.

Der literarische Diskurs über Wort und Begriff „Bildung“ hat eine lange Geschichte. Im Begriff Bildung steckt das Wort „Bild“. Dieses Element wurde einer jüdisch-christlichen Tradition entnommen. Als eine der wichtigsten Quellen des Bildungsgedankens erweist sich der sogenannte imago-dei-Gedanke. Das ist die Idee von der Gottesebenbildigkeit des Menschen. Bildung entstammt somit aus einer religiösen Vorstellung. Im Schöpfungsbericht der Bibel steht: „Dann sprach Gott: Lasst uns den Menschen machen als Abbild uns ähnlich“, d.h. Gott schuf den Menschen als ein Abbild.

Im 14. Jahrhundert kann man eine weitere Auffassung des Bildungsbegriffs finden und zwar in der deutschen Mystik beim Meister Eckhard. Er greift den Begriff Bildung in einem spirituellen Sinne auf: der Mensch ist nach dem Bilde Gottes geschaffen, damit er in ein Bild Gottes verwandelt werden kann. Im Zeitalter der Aufklärung und des Neuhumanismus wurde Bildung im Vergleich zu den Mystikern nicht als die große religiöse (göttliche) Angelegenheit der Seele, sondern als die große weltliche Angelegenheit der Seele betrachtet, die ihre eigene konzipierte Selbstformung konstruieren kann.

Im Wörterbuch der deutschen Sprache um 1807 wird Bildung als ein Zustand definiert, in dem der Mensch an Geist und Herz gebildet ist und Geschicklichkeiten und feine Sitten aufgenommen hat. Daraus folgt, dass es die Bildung des Geistes im Sinne von Wissen, die ästhetische Bildung des Geschmacks und die Moralität als eine der höchsten Bildungstugenden gibt.

Als Darstellung und Reflexion der oben genannten Bildungsprozesse entsteht im 18. Jahrhundert der Bildungsroman. Sein Erfinder Christoph Martin Wieland und dessen Nachfolger Goethe prägen eine Darstellungsform, in der gelungene und misslungene Bildungsprozesse von besonderen Individuen das Thema sind: Der Mensch soll sich nun nicht mehr zum Abbild Gottes entwickeln, sondern das Ziel ist menschliche Vervollkommnung. Der Mensch soll in einer Gesellschaft leben, hier geht es um den Forschungsprozess eines Individuums, damit er ein nützliches Mitglied der Gesellschaft werden könne. Bis heute bleibt der Entwicklungsprozess eines Individuums, sein Bildungsweg ein führendes Thema in der Literatur.

Während des Prozesses der Selbstfindung entwickelt der jugendliche Mensch, infolge wachsender Einsicht in die eigenen Möglichkeiten und Grenzen, ein subjektives Gefühl der personalen Identität, ein Bewusstsein der freien Übereinstimmung mit sich selbst als einem konsistenten Ich. Nachdem er sich für einen bestimmten Lebensentwurf entschieden hat, erfährt er im Fortschreiten der Zeit die Kontinuität seiner Verhaltens- und

Orientierungsmuster. Die personale Ich - Identität ist als rein formale Zielbestimmung des Bildungsprozesses des jugendlichen Menschen zu begreifen, da sie mit zahlreichen geschichtlichen Inhalten verträglich ist [1, p.151]. Der Bildungsprozess des Individuums durchläuft eine irreversible Folge von komplexen Entwicklungsphasen, wobei jede höhere „Stufe" die vorgehende voraussetzt. Dieser Prozess vollzieht sich in der Regel krisenhaft, woraus folgt, dass Identitätsbildung durchaus misslingen kann. Die Richtung des Bildungsprozesses zielt auf zunehmende Selbständigkeit des Ichs gegenüber den determinierenden Mächten von Natur, Gesellschaft und Kultur, auf eine Mündigkeit, die an der wachsenden Fähigkeit des einzelnen zu individuellen Problemlösungen sichtbar wird [2, p. 67].

Der jugendliche Mensch gewinnt seine personale Identität in der Regel am Ende der Reifungskrise der Adoleszenz. In der Adoleszenz vollzieht sich der primäre Prozess der Identitätssuche, indem der Jugendliche verschiedene soziale Rollen gleichsam experimentell erkundet, sich reflektierend allgemeiner Handlungsmaximen versichert und in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normenerwartungen sich für einen Existenzentwurf entscheidet, der unter Umständen sein ganzes künftiges Leben bestimmen kann [3, p.137].

Seit dem 18. Jahrhundert bedeutete Bildung stets Entwicklung zur Humanität, in jeder Epoche werden die Inhalte der Humanität neu definiert. Der Begriff „Humanität" bezeichnet die allgemeine Menschenliebe, Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe. Sie ist keine Beschreibung dessen, was menschlich (also eine tatsächliche Eigenschaft des Menschen) ist, sondern eher dessen, was wünschenswert (und somit noch nicht erreicht) ist. Die Zielbestimmung der Menschwerdung war und ist durch einen Charakterbegriff gekennzeichnet, der den einzelnen einer sittlichen Verantwortung unterstellt, der eine spannungsvolle Balance zwischen den Bedürfnissen des Individuums und den Normerwartungen der Gesellschaft herstellt. Nach Koselleck enthalten idealtypische Grundzüge im prozessualen Weg der Selbstfindung, der über die aktive Selbstreflexivität zu personaler Identität als Bedingung der Autonomie des Individuums führen kann [4, p.100]. Ähnliche Ansätze finden sich bei Jacobs, der meint, dass das Individuum „als selbständige, mit originärer Spontanität ausgestattete Größe" in der Gesellschaft anerkannt ist. Das Verständnis der Individualität gründet in der Annahme vom Recht des Einzelnen auf Selbstentfaltung und -verwirklichung.

In Friedrich von Blanckenburg „Versuch über den Roman" (1774) ist geschrieben, die Handlung solle sich auf „die Begebenheit einer Person" konzentrieren [5, p.324]. Als eigentlicher Gegenstand des Erzählens wird die „innere Geschichte" des Helden [5, p.387], die Entwicklung seiner „Denkungs- und Empfindungskräfte" [5, p.395] erkannt, die zu einem innerlich notwendigen „Beruhigungspunkte" zu führen ist [6, p.401]. Der Bildungsroman soll das Wertungsvermögen und „die Empfindungen des Menschen bilden" [5, p.435].

Karl Morgenstern hat gegenüber Blanckenburg keine neuen Strukturelemente entdeckt. Er formulierte die Thematik der Entwicklung einer jugendlichen Zentralfigur recht eindringlich: „Bildungsroman wird er heißen dürfen […], weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang […] darstellt" [7, p.257]. Morgenstern präzisierte auch das Kompositionsprinzip der funktionalen Zuordnung der Figuren und Räume auf die Zentralgestalt hin: der Bildungsroman zeige „Die Menschen und Umgebungen auf den Helden wirkend und die darzustellende allmähliche Bildung seines Innern uns erklärend" [7, p.256].

Mit Wilhelm Dilthey setzte die literaturwissenschaftliche Theoriebildung der Romanart unter dem Terminus des Bildungsromans ein. Dilthey präzisierte diesen auf der Basis der harmonisierenden organologischen Bildungsidee der Goethezeit. Er bestimmte als Zielpunkt der dargestellten Entwicklung des Protagonisten, dass dieser „sich selber findet und seiner Aufgabe in der Welt gewiss wird." [8, p.393], damit war als gattungsspezifische Thematik die Suche eines jungen Menschen nach seiner personalen Identität erkannt. Dilthey bezog sich bei seinem Definitionsversuch auf ein Textkorpus, das der frühen Romantik entstammte. Er begriff jene Zeit als eine „Epoche innerer Bildung", in welcher das Individuum Staat und Gesellschaft als „fremde Gewalt" erfahren habe [8, p.394].

Jürgen Jacobs geht in seiner Studie von Goethes Paradigma aus und gelangt so zu der Feststellung, der Bildungsroman zeige „die Tendenz zu einem harmonischen Zustand zwischen Individuum und Umwelt" [6, p.15]. Jacobs relativiert „solche Versöhnung zwischen Ich und Welt" am Schluss seines Buches, wo er einschränkend bemerkt, die Realität dürfe dem Protagonisten zuletzt nicht „vollkommen fremd, sinnlos oder feindlich" erscheinen [6, p.272].

Rolf Selbmann versteht den Bildungsroman als historische „Romanart oder -gattung" [9, p.38]. Er versucht, die Bildungsromane der Romantik als antiklassische „Gegenmodelle" zu begreifen. Als weiterführend erweist sich seine Anregung, die „*Antibildungsromane*" als „eigenständige Verarbeitungen spezifischer Bildungsvorstellungen"

zu verstehen [9, p.40]. In der tat ist diese Variante der Romanart etwa so alt wie der Bildungsroman selbst. Sie fungiert als kritisches Korrektiv der in den Bildungsromanen gestalteten jeweiligen Leitbilder. Im Antibildungsroman wird in parodistischer oder satirischer Weise eine Bildungsgeschichte erzählt, die „zu Fehlbildungen führt, dem Helden verloren geht“ [9, p.40].

Die Prämisse des Bildungsromans ist die Idee der Bildsamkeit des Individuums, dessen Fähigkeit, sich während der Jugendzeit und Adoleszenz in Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umwelt zur personalen Identität, zum Bewusstsein der Konsistenz und Kontinuität des Ichs zu entwickeln [10, p.19]. Daraus ergibt sich als zentrale Thematik der Romanart die erfolgreiche Suche eines jugendlichen Protagonisten nach existenzsichernden Orientierungsmustern, nach Bestimmung seines gesellschaftlichen Standortes. Diese Suche stellt sich als eine krisenhafte innere Progression dar, die in der Regel mit dem Eintritt in die Welt der Erwachsenen, mit der Selbstfindung ihren vorläufigen Abschluss findet. Die innere Progression des Helden kann sich nur mittels einer zeitlichen Progression narrativ verwirklichen. Die Handlungsgegenwart, in der sich der heranwachsende Protagonist bewegt, ist chronologisch geordnet, d.h. die einzelnen Phasen der Progression zeigen eine irreversible Abfolge. Der zielgerichtete Prozess des sich selbst suchenden Helden endet in der Regel in der subjektiven Erfahrung gewonnener Ich-Identität. Die Selbstfindung setzt im Prozess der inneren Progression eine deutliche Zäsur, die sich in der subjektiven Befindlichkeit des Protagonisten sich äußert. Jetzt hat er eine bestimmte Verhaltensdisposition und Gerichtetheit gewonnen, eine Grundhaltung, die auch die Entscheidung für gewisse sittliche Normen und humane Wertvorstellungen einschließt. Der Held hat sich ein individuell bestimmtes Weltverhältnis erarbeitet, das aus der Erkenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen sowie der Einsicht in die notwendigen Widersprüche zwischen Ich und Gesellschaft resultiert. Der Protagonist ist eine Zentralgestalt, der die übrigen Figuren funktional zugeordnet sind. Sie repräsentieren teils die relevanten Lebens- und Erfahrungsbereiche seiner inneren Progression, teils spiegeln sie seine Wesensart. Um den Romanhelden geschieht alles, er ist der Repräsentant der Bildsamkeit. Durch die Reaktionen gewinnt er Profil, daher entbehrt die Fabel des Bildungsromans der spannungsreichen Aktion seitens des Helden. Der Erzähler erscheint didaktisch motiviert, auf Leserlenkung bedacht. Er bemüht sich um klare Übersichtlichkeit des Romansbaus und gibt dem Leser nicht selten Verständnishilfen, etwa durch Vorreden, Kapitelüberschriften, wertende Kommentare und generalisierende Reflexionen. Der Erzähler verkündet sein humanes Leitbild mit entschiedenem Anspruch auf exemplarische Verbindlichkeit, in dem er den musterhaften Protagonisten zu gewissen sinnstiftenden Orientierungsmustern finden lässt. Dadurch liefert er dem Leser ein Identifikationsangebot, das diesen zur Reflexion über die eigene Person und deren Verhältnis zu Umwelt und Tradition aufruft.

Die besondere Eigentümlichkeit des Bildungsromans als eine Dichtungsart ruht in einer festen Zielsetzung, zu der Wachstum, Erziehung und Bildung hinzuführen suchen. Der realistische Roman überzeugt von der Möglichkeit einer vollkommenen Entfaltung der natürlichen Anlagen des Menschen. Der Roman des 18. Jahrhunderts führt zur Verkündigung eines Ideals, dessen Sinngebung durch die Aufgabe des Lebens bestimmt ist. Der Wille zu einer Lebenskunst, zur Prägung der Persönlichkeit steigert sich zur verklärten Darstellung einer höheren Form des Menschentums, die als ein Sollen der Realität des menschlichen Daseins gegenübergestellt wird, und diese Zielsetzung gipfelt in einem geradezu religiösen Glauben an die menschliche Existenz, der getragen ist von der Überzeugung, dass der Mensch aus eigener Kraft sich bereits im Diesseits erlösen kann, dass es ihm gelingt, schon auf Erden einen Zustand menschlicher Vollendung zu erreichen. Ich, Gott und Welt betrachtet man als eine wohlgegliederte Harmonie und alle sozialen Ordnungen erscheinen ausgeglichen. Daraus ergibt sich ein Zustand, der, christlich gesehen, nur im Stadium der jenseitigen Erlösung denkbar ist. So kann der idealistische Bildungsroman einen Ausblick in eine diesseitige Erlösungswirklichkeit geben, in der die Spannungen und Widersprüche des realen Lebens aufgelöst scheinen. Die Verwirklichung des Erlösungsgedankens im Diesseits als eines Zustandes, in den der Mensch durch Vollendung seiner Existenz aus eigener Kraft zu gelangen vermag, konnte überhaupt als möglich gedacht werden, sobald der Mensch völlig auf sich selbst gestellt war. Diese Problematikstellung haben große Dichter wie Aschenbach und Grimmelshausen in ihren Bildungsromanen vorbereitet. Trotz dem dass kirchliche Weltbild des Mittelalters und des Barock einer solchen weltlichen Zielsetzung entgegenstand, ist damit bereits angedeutet, wie sehr diese Idee im Wesen des deutschen Bewusstseins verwurzelt ist. Die Vorstellung von einer Vollendung des Menschen und einer irdischen Paradiesestufe wechseln aber mit der Weltanschauung der Verfasser und der Zeiten. Die Geschichte des Bildungsziels im Rahmen der Bildungsromane ist ein Ausschnitt aus der ganzen deutschen Geistesgeschichte.

Der deutsche Bildungsroman ist eine Sonderform des Entwicklungsromans, ein umfangreiches Werk, das sich durch seine Großartigkeit, Zielstrebigkeit und Mittelpunktsbedeutung von den anderen europäischen Romanen unterscheidet. Dieser Roman stellt das menschliche Werden unter dem Gesichtspunkt spontaner Eigenkraft, Selbsttätigkeit und Eigengesetzlichkeit dar. Mit Bildung ist nicht bloß der Weg zum Ziel, sondern zugleich das Ziel selbst gekennzeichnet. Gewiss ist die Idee der Bildung nur in der Goethezeit in ihrer ganzen Tiefe erlebt worden. Winckelmann war es, der als erster mit der unerhörten Kraft seiner sinnlichen Anschauungsweise diese von der körperlichen Gestalt abgeleitete Bezeichnung auf geistige Phänomene übertrug und sie zum Mittelpunktsbegriff der Selbstgestaltung des autonomen Menschen erhob. Bildung erscheint hier als Weg zum vollkommenen Gebilde, als Entfaltung eines bloß in der Anlage gegebenen Urbildes. Durchbildung aller Anlagen und Kräfte des Menschen zum geschlossenen Ganzen, zum Mikrokosmos als Spiegel des Makrokosmos wird nun die Zielsetzung des Bildungsgedankens. Zu dem Zustand organischer Vollkommenheit gehört naturgemäss auch die ethische Vollendungsstufe. Bildung im klassischen Sinne ist also zugleich Verkörperung des Wahren, Guten und Schönen, ist Humanität, Kalokagathia.

In den „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von Goethe handelt es sich um die Darstellung eines deutschen Jünglings in den entscheidenden „Bildungs“jahren. Erfüllt von phantastischen Träumen, tritt er ins Leben. Auf dem Theater sucht er die Erfüllung der Ideale, deren Verwirklichung er im Leben nicht findet. Liebe und Freundschaft fördern seine Entfaltung. Erst nach bitteren Enttäuschungen reift er heran und wird langsam seiner selbst und seiner Aufgabe in der Welt gewiss. Es ist eine Entwicklung von phantastischen Wirren und Stimmungen der Jugend zum reinen und wahren Ideal der Selbstbeschränkung und der Tat, vom egozentrischen Phantasieleben zum wirklichkeitserfüllten Gemeinschaftsleben, vom Schicksalsglauben zu freien Entfaltung des Charakters. Am Schlusse des Werkes vermag der Held des Romans als vollendete Persönlichkeit zu erscheinen, die, in sich gefestigt, der Wirklichkeit gegenübertritt.

Die besondere Eigenart der „Lehrjahre“ liegt aber darin, dass alle scheinbaren Zufälligkeiten des Lebens sich sinnvoll der Leitidee eingliedern, dass alle Begebenheiten und Begegnungen eine tiefere symbolische Bedeutung haben, dass also nicht eine beliebige individuelle Entwicklung vorgeführt wird, die die Ausbildung einer Sonderform des Menschen fördert, sondern dass es sich um eine organische Entfaltung handelt, die dem Streben jeder einzelnen Monade nach letzter Vollendung, nach Ausweitung zu einer Totalität entspricht. Selbstentfaltung der Persönlichkeit in festumrissenen Entwicklungsstufen, Verwirklichung der Existenz unter der Entwicklung der Naturgesetze, Vollendung der Persönlichkeit sind also die eigentümlichen Leitideen, die die „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ beherrschen.

Wolframs „Parzival“ und Grimmelshausens „Simpliccimus“ können als Vorläufer des Bildungsromans betrachtet werden. Parzival wächst auf der Burg Soltâne auf, ohne etwas vom ritterlichen Leben zu erfahren, und auch ohne eine entsprechende Erziehung. Nur dank der Beschreibung des Erzählers hat der Rezipient zwei verschiedene Perspektiven auf die Handlung der Soltâne – Szene: 1) Herzeloyde entschließt sich zum Rückzug von der Welt und der Armut, was verdienstvoll ist; 2) Von der Seite Parzivals ist diese Handlung problematisch, denn sie schafft viele Schwierigkeiten für seinen Werdegang. Parzival ist motiviert, sein eintöniges Leben auf der Burg zu verändern. Diese Selbstmotivation „Was soll ich tun?“ bringt ihn zur neuen Erkenntnis seiner selbst. In der weltlichen Isolierung, weit von der ritterlichen Welt kann er sein Ich nur durch eine Beschäftigung zeigen, zwar durch die Jagd der Vögel. Das schockiert die Mutter, an einem Tag fallen die Wünsche der Mutter und des Sohnes nicht zusammen, sie kommen in Auseinandersetzung. Es ist klar, weil der Sohn die mütterliche Liebe bis zu einem bestimmten Alter unbedingt braucht, dann kommt die Zeit, wenn der Sohn seine männlichen Fähigkeiten und Eigenschaften durchsetzen will, dafür braucht er eine freie Bahn und will an der Mutter nicht mehr hängen bleiben. Parzivals Mut, seine Laufbahn selbst zu gestalten, sein Selbst zu erfahren ist lobenswert. Nur durch seine eigene Wirksamkeit kann er den Sinn vieler Dinge begreifen. Die Rolle der Mutter bei Parzivals Selbstbestimmung in der Gesellschaft ist gering. Die Mutter ist eine Vertreterin der asketischen Lebensweise, was für Parzival fremd ist. Herzeloyde selbst hat in ihrem Leben Not, Leid, Liebeskummer erlitten, sie ignoriert die weltliche Lebensweise: ihre Normen, Pflichten und Sitten. Die Wirklichkeit des irdischen Lebens assoziiert sie mit der göttlichen Vorausbestimmung ihres Sohnes, der für sie ein Kleinkind bis zu ihrem Abschied bleibt. Man kann vermuten, dass Herzeloyde nicht in der Wirklichkeit lebt, sie existiert, weil sie den Sinn ihres Lebens nur in ihrem Sohn sieht. Alles, was Parzival tut, muss sie unter Kontrolle halten, die hat nichts mit der Bildung zu tun, es ist nur eine große Furcht vor der Zukunft und vor Parzivals Schritte in die Erwachsenheit. Parzival handelt nicht nach einem

bestimmten Schema, er ist ein „Naturkind“, der nur instinktiv handeln kann. So findet er, ohne ritterliche Erziehung aufgewachsen, für sich eine Beschäftigung „Vogeljagd“, die Teil der Erziehung junger adliger Söhne ist, da die „Vogeljagd“ im Mittelalter zu den „Sportarten“ gehört. Aber Parzivals erste Erfahrung erweist sich als ambivalent, denn das Verstummen der Vögel bringt ihn zum Weinen [Pr. 118,7 – 118,10]. Er bereut sein Handeln – das Töten der Vögel. Das Motiv des Vogelgesangs weckt in Parzival den Wunsch des Aufbruchs, dieser Wunsch kann Herzeloyde nur das Leid bringen. Die Szene mit den Vögeln wird zur Stimme der Sehnsucht nach der Vaterwelt, die er versagt ist. Das Erbe des Vaters regt sich in dem Kind, der Erzähler erläutert: *des twanc in art und sîn gelust* [Pr. 118,28]. Gahmurets „*art*“ ist von Sehnsucht nach Ritterschaft und nach Minne bestimmt. Diese Szene zeigt zwei Impulse, die Parzivals Fähigkeiten entlarven: erstens erlegt Parzival wie ein ritterlich erzogenes Kind geschickt die Vögel, zweitens dringt die „*süeze*“ des Vogelgesangs in sein Herz und regt sich ein erstes Minneverlangen in dem Kind. Parzival tritt als ein unerfahrenes Kind, er weiß weder Ritterschaft noch Minne, er ist noch nicht imstande, seine Gefühle zu beschreiben. Herzeloydes Reaktion ist verständlich, sie hasst den Vogelgesang, sie versteht seinen Sinn, deshalb befiehlt sie ihren Jägern, die Vögel auszurotten, die ihrem Sohn das Leid bringen könnten. Parzival bittet die Mutter um Schonung der Vögel, wodurch er sein Mitleid zu den Lebewesen zeigt, aber die Mutter beharrt auf ihrem Befehl, weil sie sich vor der Gefahr fürchtet. Sowieso sind Herzeloydes Versuche, ihren Sohn bei sich zu halten, vergeblich. Herzeloydes Jäger können alle Vögel nicht töten. Parzivals Wissbegier und seine Ungebundenheit sind stärker als die Befehle der Mutter.

Für den Rezipienten ist es klar, dass Parzivals Bildung in den „Kindheitsszenen“ mehr auf Selbstbildung basiert ist. Die Mutter ist ein Hindernis in seiner weltlichen Bildung, es gibt keine richtige Bildung in der falschen Realität, in die die Mutter und ihre Umgebung versunken ist. Diese künstliche Realität kann einerseits für Parzival Nutzen bringen, indem er die Wirklichkeit „rein“ wahrnimmt, wie sie ist, in der er auf seine eigene Art handeln kann, andererseits entspricht dieses Handeln den Normen der Gesellschaft nicht und kann zu Irrtümern führen. Parzivals Bildung in der Kindheit – Episode kann man sich anschaulich auf folgende Weise vorstellen: Der Knabe ist von großer Schönheit, physisch im Vollbesitz seiner Kräfte, ihm eignet ein instinktiver Drang und eine angeborene Fähigkeit zur Jagd [7, p.243]. Parzival ist in derselben Zeit feinfühlig, das zeigt seine Reaktion auf den Vogelgesang und die Tötung der Vögel. Er hat ein enges Verhältnis zu seiner Mutter und wendet sich mit allen Problemen und Fragen an sie. Er ist wissbegierig und offen, alles, was für ihn unbekannt ist, will er erfahren und stellt immer direkte Fragen. Er vereint damit positive Anlagen und ein freundliches Leben. Trotz der unstandesgemäßen Erziehung verweisen hier schon Szenen auf seine ritterliche Bestimmung, z.B. seine Fähigkeiten auf Hirsche und anderes Wild zu jagen, den Umgang mit dem Gabylot, seine Kraft und seine Schönheit. Im Umfeld des idyllischen Lebens auf Soltâne weiß der Junge sich zu bewegen, er wird kennzeichnenderweise hier nirgends als „tôr“ oder „tump“ bezeichnet.

Seine „tumpheit“ erscheint als Charakteristikum beim ersten Kontakt mit der ritterlichen Welt. Das Fehlen der Information über das Rittertum bringt ihn ins Gedränge. Die mütterliche Erziehung, die von der Dichotomie Weiß-Schwarz, Himmel-Hölle, Gott-Teufel geprägt ist, gerät in Gefahr. Das Verhalten Parzivals ist in der Begegnungsszene mit den Rittern für den Rezipienten inadäquat und rührend zugleich. Die drei Ritter verhalten sich gegenüber Parzival nicht höflich, sie lachen ihn aus und finden sein Betragen „toerisch“. Nur der Ritter, Karnahkarnanz, der prächtig gerüstet auftritt und sich nach dem Grund für den Aufenthalt erkundigt, bemerkt bei der Begegnung mit Parzival seine Schönheit. Parzival wiederholt im Gespräch mit Karnahkarnanz seine Bitte um Hilfe viele Male. Er ist von dem Glanz der Rüstung und des Wahrgenommenen so geblendet, dass er nicht situationsadäquat handeln kann, er kann die Fragen nicht deutlich beantworten. Hier wird er als *fil li roy* Gahmuret apostrophiert. Der Rezipient vergleicht den souveränen Umgang Gahmurets mit Fragen der Etikette und Parzivals Unfähigkeit, sich ritterlich zu benehmen. Die Diskrepanz zwischen zugedachtem Status in der Welt und Erziehung werden in dieser Szene deutlicher. Karnahkarnanz zeigt seine Toleranz und sein Verständnis, er erklärt Parzival, dass er nicht Gott sei, aber gerne seine Gebote befolge; sie seien Ritter [Pr. 122, 29 – 123, 2]. Parzivals Frage „was sei das?“ hat die gleiche Struktur wie die Frage nach Gott. Die zweite Frage „*wer gît ritterschaft*“ [Pr. 123,4 – 123,6] enthält ein Element der Reflexion: Er hat schon die Information über Gott und seine Allmacht von seiner Mutter erfahren, dass die Ritter nicht identisch mit Gott sind, geht er davon aus, dass Rittertum einer anderen Macht entstammt. Parzivals Schönheit ist ein Ausweis seiner ritterlichen Bestimmung und seiner ritterlichen Abstammung. Der Erzähler vergleicht seine Schönheit mit der aller Männer seit Adams Zeiten [Pr. 123,13 – 123,18]. Diese Bemerkung lässt sich als Hinweis lesen,

dass Parzivals Schönheit einerseits auf die ritterliche Bestimmung verweist, andererseits auch auf seine Erwähltheit [11, p.44]. Die Abschiedsrede von Karnahkarnanz : „ *der fürste sprach`got hüete dîn./ ôwî wan waer dîn schoene mîn!/ dir hete got den wunsch gegebn,/ ob du mit witzen soldest lebn./ diu gotes kraft dir verre leit.*" [Pr. 124,17 –124,21] beweist erneut seine tiefere Einsicht in die Besonderheit des Knaben, und seine Einschätzung bildet einen wesentlichen Baustein für die Sicht der Leser auf den Helden. Das Treffen mit den Rittern ist ein neuer Impuls für die weitere Entwicklung. Seine kindlichen Fragen und seine Naivität sind erstaunlich, aber gleich Ergebnis bringend. Wie ist dieses Ergebnis? Parzival versteht Karnahkarnanz Worte auf seine kindliche Weise. Er muss glauben, dass man nur zu Artus gehen muss, dort Ritterschaft verliehen bekommt, um in der Folge gegen jeden zu kämpfen, der einem gerüstet gegenübertritt. Der ethische Hintergrund von Karnahkarnanz` Handeln gelangt nicht ins Bewusstsein des Kindes, das auf die äußere Erscheinung fixiert ist und in dieser Fixierung durch die Worte des Ritters bestätigt wird: Ritter ist, wer eine Rüstung trägt und kämpft, so könnte man zusammenfassen.

Als Herzeloyde über das Treffen mit vier „man/noch liehte dann got getan" [Pr. 126, 9] erfährt, fällt sie in Ohnmacht. Der Sohn ist entschlossen, bei Artus Ritterschaft zu erwerben. Hier entsteht die Konstellation zwischen Herzeloydes Gotteslehre und Parzivals Entschluss, Ritter zu werden. In der Begegnung mit den Rittern ist die Verwechslung dieser mit Gott komisch und tragisch zugleich. Die falsche Gottesvorstellung Parzivals wird ihn in einen tiefen Konflikt mit dem Gott führen, der aus Parzivals Sicht, nicht fähig ist, ihm einen Ausweg in den schwierigen Situationen zu zeigen. Er glaubt später, dass seine Berufung zum Gralskönig wegen seiner ritterlichen Taten erfolge, aber dieser Gedanke ist irreführend.

Die Bildung Parzivals in den „Kindheitsszenen" ist durch die „äußere" Bildung gekennzeichnet, die „innere" Bildung ist mit Parzivals Religiosität, mit seiner Treue und mit seiner Fähigkeit, die Fehler zu gestehen, verbunden. Die letzte wird in der Kindheitsszene nicht vorgeführt.

Die Vaterfigur, Gahmuret spielt nicht die letzte in der Sozialisation Parzivals. Es ist bekannt, dass im Mittelalter der Vater als führende Person auftritt, gleichzeitig ein Herrscher und ein Haupt der Familie ist. Obwohl Gahmuret an der Erziehung des Sohnes nicht teilnimmt, erbt Parzival von ihm die wichtigsten Eigenschaften und Tugenden wie Tapferkeit, Tüchtigkeit, Furchtlosigkeit, Entschlossenheit, Stärke, Männlichkeit, Freigebigkeit, Christlichkeit, Begabung für Kriegskunst und den in den Kriegen erworbenen Ruhm des Vaters, was für jene Zeit ein Ehrenzeichen bedeutet, z.B. bei der Beschreibung des ersten ernsten Kampfes vor Pelrapeire nennt der Erzähler Parzival den Sohn König Gahmurets [Pr. 4, 197], der fähig ist, den Ruhm des Vaters zu vermehren; im zweiten Kamp mit Clamide sieht man „*Gahmuretes kint ninder müede an keinem lide*" [Pr. 4, 213 – 4, 214]. Diese Worte sind ein Beweis dafür, dass der Sohn seines Vaters würdig ist. Die zukünftige soziale Stellung Parzivals hängt doch immer stärker von seinen eigenen Leistungen ab, weil er erstens das lebendige Vorbild des Vaters verloren hat und keine Verbindung zwischen Vater und Sohn vorhanden ist, zweitens nimmt Herzeloyde eine egoistische Position der alleinerziehenden Mutter an, die ihren Sohn vor den Fehlern und Sünden, vor dem Tod bewahren will. Hier ist eine Kluft zwischen Vater und Sohn aufgerissen, die nur äußerlich betrachtet werden muss, denn der Sohn vergleicht sich selbst unterbewusst mit dem Vater und folgt seinem Vorbild. Parzival hat keine Wahl, er muss die Leistungen sich eigenverantwortlich selbst erarbeiten. Die Autorität des im Zweikampf gestorbenen Vater ist stärker als die Warnungen der Mutter. Der Vater vertritt ein bestimmtes Wertsystem, eine Tradition, die er an seinen Sohn weiter vermitteln wollte. Der Sohn soll das überlieferte Erbe wahren und mehren und dabei vom Vater noch nicht erreichte Ziele erarbeiten. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Gahmuret in seinen Söhnen, Parzival und Freirefiz eine Fortsetzung seines Selbst, ein Weiterleben in Söhnen sehen wollte.

Mit dem Verlust des Bindeglieds zwischen Vater und Sohn wird die soziale Absonderung des Kindes von den Eltern und die Orientierung an Freundesgruppen wesentlich unterstützt. Parzival hat seinen leiblichen Vater verloren, der sich um seine Aufzucht und Eingliederung in die Gesellschaft kümmern musste. Er muss als Halbwaise aufwachsen. Den Teil der Sozialisierungsfunktion, den sonst der Vater innehat, muss in diesem Fall ein anderer übernehmen. Diese Person kann ein Ersatzvater oder Freund sein, die die Verantwortung für den Jugendlichen und seine Zukunft auf sich nimmt. Im „Parzival" treten zwei Führergestalten auf, die gewollt die Rolle des Vaters beim Helden, Parzival übernehmen, Gurnemanz und Trevrizent. Sie versuchen, an den Halbwaisen ihre Weltsicht und ihre Werte weiterzugeben, dadurch gerät Parzival unversehens in den Rang der „Persönlichkeit". Die beiden „Erzieher" vertreten zwei verschiedene Weltbilder und Weltmuster: Gurnemanz – die weltliche Bildung, Trevrizent – die religiöse Bildung.

Gurnemanz ist für Parzival Vermittler der Grundlage höfischer Bildung und ritterlicher Ausbildung. Das Treffen mit Gurnemanz ist ein unausweichliches (deterministisches) Ereignis. Der „Wilde" braucht Belehrung, seine Schönheit – die göttliche Gunst -, reicht nicht, um ein vorbildhafter Ritter zu werden. Nach dem wohlwollenden Empfang nimmt Gurnemanz Parzival zur Messe mit. Er lehrt ihn einfache Grundsätze der christlichen Religion. Parzival assoziiert Gott mit einer Lichtgestalt. Gurnemanz lehrt ihn, dass die Teilnahme am Opfer, die Abkehr vom Teufel und das Kreuzzeichen sein Glück vermehren können. Dieser neue religiöse Bildungsstand erweitert Parzivals Weltanschauung. Gurnemanz` Lehren erfüllen von einem gesellschafspädagogischen Standtpunkt aus genau die Bedürfnisse des „Wilden". Gurnemanz investiert Material, Bildung und Zuneigung in Parzival und bringt ihn auf ein höheres persönliches, moralisches und soziales Niveau. Parzival soll hilfsbereit und demütig sein, rechtes Mass halten, nicht verschwenderisch sein, sich passend benehmen und dabei nicht viel fragen, Barmherzigkeit mit Kühnheit vereinen, männlich und gut gelaunt sein, Frauen hochschätzen, keine Falschheit in der Liebe haben. Parzival erweist sich als ein „zu braver" Schüler. Er betrachtet die Lehre als Dogma und setzt jede Anweisung unreflektiert und stur wie eine Maschine um, ohne dabei gesunden Menschverstand zu gebrauchen. Die Beherrschung des Ritterhandwerks ist von Gahmurets Art, seine ritterliche Motivation auf Kampftrieb führt ihn zu einem siegreichen Helden. Es ist Gurnemanz Verdienst , der den unerfahrenen Jungen nicht im Stich lässt, sondern seinen Bildungsstand erhöht.

Die fehlende religiöse Bildung holt Parzival mit der Hilfe Trevrizents nach. Trevrizent warnt Parzival vor Hass und Zweifel und zieht zum Vergleich das Schicksal Luzifers herbei [Pr. 463,4 – 463,30]. Mangelndes Gottvertrauen wird mit Höllenqualen bestraft, wer Buße tut und in Gott vertraut, erlangt Gottes Gnade. Parzival soll dem Gott vertrauen, weil nur Gott ihn auf den richtigen Weg und an das vorherbestimmte Ziel führen wird, was immer dieses Ziel auch sein mag. Trotz seiner Treue habe Gott, so sagt Parzival, - ihm nicht geholfen. Seine schmerzlichsten Sehnsüchte sind seine Frau und der Gral. Trevrizent beruhigt ihn: wegen der Sehnsucht nach seiner Frau habe er keine Gottesstrafe zu befürchten. Der Gral hingegen sei nur für die Menschen erreichbar, die dazu berufen werden. Dann weiht Trevrizent Parzival in die Geheimnisse des Grals ein: der Gral ist ein Stein, der die Gralsritter speist, er macht unsterblich. Am Karfreitag wird der Gral von einer Taube gestärkt, und auf ihm erscheinen die Namen der zum Gral berufenen Kinder. Parzivals Gralsverständnis leitet sich aus seiner ersten Begegnung mit dem Gral her, als er völlig auf sich selbst bezogen war und lediglich begriff, dass der Gral etwas mit Wundern zu tun haben muss. Die zwischenzeitliche Verfluchung durch Cundrie und Sigune haben ihm keine weitere Erkenntnis über den Gral verschafft, außer der, dass er in den Augen der Gesellschaft versagt hat. Nun öffnet Trevrizent ihm ein tieferes Verständnis für den Gral, seine Funktion und die dazugehörenden Rituale. Er macht ihn auch mit den Bedingungen vertraut, die ein Mensch erfüllen muss, um den Gral zu finden. Nach Trevrizents Erzählen über den Gral und Anfortas Leiden fühlt Parzival seine Schuld. Er schämt sich für seine Sünde gegenüber Anfortas und beichtet endlich seinen Besuch beim Gral. Er sieht sich als hoffnungslosen Fall und bittet Trevrizent um Rat. Trevrizent rät ihm, Mut zu fassen und nicht an Gott zu verzweifeln. Trevrizent beurteilt Parzivals Versagen recht pragmatisch und hält seine Verfehlungen für wiedergutmachbar. Parzival ist am absoluten Tiefpunkt seines Prozesses der Bewusstwertung angelangt. Er könnte an dieser Stelle ganz leicht in Buße und Demut verharren bis an sein Lebensende. Trevrizent führt ihn aber auf einen anderen Weg. Er rät ihm, stets weiterzulernen. Er ermuntert ihn, sein Herz mit Mut zu füllen und nicht zu verzweifeln, hohe Ziele anzustreben und Verlorenes wiederzugewinnen. Damit klärt Trevrizent nicht nur die innere Befindlichkeit von Parzival, sondern nimmt auch entscheidend Einfluss auf seinen weiteren Werdegang. Trevrizents Lehre stärkt Parzival. Die Fülle von Wissen, neuen Einsichten und Werten stattet Parzival mit massiv verbesserten Entscheidungsgrundlagen aus. Sein Verhalten wird nie wieder so sein wie vorher. Auch wenn er weiterhin nur das tun wird, was er gelernt hat, weiß er jetzt doch genug, um sich auch in schwierigen Situationen angemessen zu verhalten. Zum Abschied rät Trevrizent ihm, sich Frauen und Priestern stets ehrerbietig zu zeigen. Trevrizent hat Parzivals Bildung vervollkommnet. Durch die Absolution schafft er schließlich die elementare Voraussetzung dafür, dass Parzival vor Gott bestehen kann und auch den Gral finden darf. Die von Trevrizent erworbenen Werte wie Erbarmen, unbeirrte Treue, absolute Liebe, unglaubliche Keuschheit helfen Parzival den Weg zum Gral zu finden.

Was Wolfram unter dem Bilde Parzivals symbolisch gegeben hat, ist eine letzte Überhöhung des Menschenideals aus dem Geiste mittelalterlicher Weltanschauung: Die Vereinigung von Weltstaat und Gottesstaat, von Menschlichem und Göttlichen. Über dem rein religiösen Menschen (Trevrizent) und dem weltfrohen Ritter

(Gawan) wölbt sich bei Wolfram das Humanitätsideal der staufischen Zeit: Der Gralsritter Parzival, zugleich gottnahe und weltfreudig. Und damit zeigt Wolfram, wie man über das Irdische erhoben der Erde treu bleiben kann. In dieser Zielsetzung wird man eine Vorbereitung des Bildungsideals der Neuzeit sehen können. Dies wird besonders in den Schlussworten der Dichtung deutlich: Wessen Leben sich so endet, dass die Seele durch die Last des Leibes Gott nicht weggepfändet wird, und wer doch bei höchster Sittlichkeit in der Gunst der bunten Welt bleibt, der hat sinnvoll gerungen. Freilich setzt der Bildungsgang Parzivals noch voraus, dass man zum Gralsrittertum berufen sein muss. Mit Willen lässt sich die Gralsburg nicht erreichen, unbewusst kann es nur geschehen, und Gottes Führung ist die Voraussetzung. Wenn der Dichter aber andeutet, dass Parzival sich den Gral zugleich selbst erstritten hat, so gewinnt die Märe zugleich allgemeinere Bedeutung. Auf diesem Grund entwickelt sich ein Persönlichkeitsideal, das den Gedanken organischer Bildung in sich schließt.

Literaturverzeichnis:

1. Buck Günter. Rückwege aus der Entfremdung. - Padeborn-München: Schöningh,1984.
2. Habermas Jürgen. Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
3. Erikson Erik Homburger. Identität und Lebenszyklus. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
4. Conze Werner/Kocka, Jürgen. Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. - Stuttgart: Klett-Cotta, 1985.
5. Blankenburg Christian Friedrich von. Versuch über den Roman; mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert. - Stuttgart: Metzler Verlag, 1965.
6. Jacobs Jürgen. Wilhelm Meister und seine Bücher: Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. - München: Fink, 1972.
7. Lämmert Eberhart. Romantheorie: Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland/hrsg. Kiepenheuer und Witsch; Königstein/Ts. Band 1. - Köln: Athenäum,1988.
8. Dilthey Wilhelm. Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. - Leipzig: Teubner, 1924.
9. Selbmann Rolf. Der deutsche Bildungsroman. - Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1984.
10. Mayer Gerhart. Der deutsche Bildungsroman. - Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1992.
11. Blankertz H. Bildung // C.Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. - München, 1978.

*
* *

1. Wolfram von Eschenbach: *Parzival* Band 1 Philipp Reclam jun. CmbH& Co., Stuttgart, 2005.
2. Wolfram von Eschenbach: *Parzival* Band 2 Philipp Reclam jun. CmbH& Co., Stuttgart, 2005.

Prezentat la 02.04.2010

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

PICARESQUE PROSE TRADITIONS IN THE NOVEL THE LUCK OF BARRY LYNDON BY W.M. THACKERAY

Ina REUL

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

Prin prisma comparatismului, în acest studiu ne-am propus să determinăm elementele tematice şi narative ce țin de tradițiile prozei picareşti, asimilate creator de către scriitorul de origine britanică W.M. Thackeray (1811-1863) în romanul său „Norocul lui Barry Lyndon” (1844). În articol sunt prezentate considerații cu privire la modul în care acest autor a preluat un model literar de succes în romanul său şi l-a modificat conform propriei sensibilități şi al specificului timpului şi societății în care a trăit şi activat.

Statuarea modului în care autorul se detaşează de acest precursor ne permite să evidențiem individualitatea şi originalitatea scriitorului britanic. Nu în ultimul rând, este important să concludem că autorul dat, transformând romanul său în parodie a genului picaresc, deşi preia multe elemente specifice, nu continuă mitul acestui gen de proză în spațiul cultural englez din secolul al XIX-lea.

The given study focuses on examining the creative revaluation of the picaresque prose pattern by W.M. Thackeray (1811-1863) in his novel ***The Luck of Barry Lyndon*** (1844). One considers a study regarding the creative reception of the picaresque prose traditions in the works of this Victorian writer both a challenge and, to a larger extent, a tremendous endeavor, mainly because in our country little has been written about this author within the body of comparative literature, or few were those literary critics who studied this aspect of his works.

It should be mentioned that starting with the 17th century the elements of *picarism* are frequently present in the British literature, as it is *“studded with simple tricksters: impostors, vagabonds, beggars, jesters, thieves, pirates, rakes, and fortune hunters”* [1, p.103], but the contemporary comparativists and Hispanists agree on avoiding to call these novels *picaresque*, and they encourage others not only to depict the pattern, but merely to study the ways in which the model was creatively assimilated, stressing the original peculiarities and features of each novel or author that received the influence.

As every author often feels free to detach from a literary predecessor, or tradition in a larger sense, as well as it adapts the pattern to its own sensibility and the specific social conventions of a cultural space, another goal of this work is to study whether W.M. Thackeray, assimilating the picaresque pattern, continued the myth of the *picaró* or transformed it, which would allow one to admit or deny his contribution to the continuity of the myth on British soil.

W.M. Thackeray is an author who called attention to the life of the upper classes with the utmost frankness, depicting its evils with no uncertain touch. Many critics value W.M. Thackeray as a master of character delineation, an author known for having developed an important new kind of fiction — the ‘novel without a hero’. Referring to W.M. Thackeray’s art F.W. Chandler in his work ***The Literature of the Roguery*** (1901) pointed out that *“the observer of things as they are may use them in art sympathetically or satirically. He may coin reality to pass current, or else to disgust with life’s counterfeits. In dealing with roguery Thackeray best exemplifies the latter practice”* [p.42].

Speaking about our area of interest one should name some American comparativists who critically treated in various studies and articles the Spanish picaresque prose influence on the novel under discussion, among them: A.Blackburn, F.W. Chandler, and R.Colby, the opinions of whom guided the author of this article as well.

The Luck of Barry Lyndon, in which W.M. Thackeray revised the picaresque tradition, is a satirical version (a parody) on this genre of fiction. The opinions of the contemporary literary critics regarding the value of this novel differ. W. M. Thackeray’s ***Barry Lyndon*** was called by F.W. Chandler *“altogether the most powerful in the range of picaresque fiction, although the author uses picaresque conventions only to transform their meaning”* [2, p.69]. Another American critic, R.Colby, considers ***Barry Lyndon*** as W.M. Thackeray's most unsavory story, *“containing as it does both an anti-hero and sordid subjects”* [3, p.129]. More than that, at the time of its initial publication it was much criticized for its harshness. In revising the

serialized version for volume publication as ***The Memoirs of Barry Lyndon, Esq. Of The Kingdom Of Ireland Containing An Account of His Extraordinary Adventures; Misfortunes; His Sufferings In The Service Of His Late Prussian Majesty; His Visits To Many Courts of Europe; His Marriage and Splendid Establishments in England And Ireland; And The Many Cruel Persecutions, Conspiracies And Slanders Of Which He Has Been A Victim*** (the grandiose title is the invention of the publisher), the author eliminated Fitz-Boodle and his discursive essays, making the 1856 version shorter and tighter than the original.

It is known that W.M. Thackeray based his story on the real life history of the then widely known and notorious criminal John Bowes. The fact that W.M. Thackeray chose such an infamous criminal for his ostensibly picaresque tale does much to illuminate his intentions with the novel. To truly appreciate the implications of such a choice of models, a modern reader may imagine a Danielle Steele -type family saga modeled on Lizzie Borden' life. Instead of giving us the low-born innocent of ***Tom Jones*** (1749), we get what was called the Victorian 'bounder', *"one who seeks to overleap the settled and venerable bounds of class, and a vicious, brutal (and worst of all, Irish!) one"* [5, p.1].

Ch.Meiers claims *"Thackeray's roguish Redmond Barry is patently an imitation of Henry Fielding's picaresque hero Jonathan Wild; although unlike his 18th c. progenitor he is not a professional criminal"* [3, p.111]. In this flow of ideas one can list the salient features of tales like H. Fielding's ***Tom Jones*** intuitively: an innocent hero, typically without parents but always of an apparently low birth, sets out on numerous adventures where through his own bravery and wits he rises in wealth and social rank, finding true love and living happily ever after. According to R. Colby, *"W.M. Thackeray goes H. Fielding one better by making his protagonist condemn himself out of his own mouth with the very words that the anti-hero intends will do him credit. Common' is one of Barry's favorite epithets — to be applied to others"* [5, p.2].

It is easy to recognize in W.M. Thackeray's novel the classical narrative patterns of the picaresque story: the portrayal of the protagonist in a complex mixture of sympathy and aversion, his descent and youth, the traumatic *"second birth"* that sets him up for a life of wandering (the duel with Quin), the first confrontation with a hostile outside world (in the novel the encounter with the Fitzsimmons), the transformation of innocent victim to cunning scoundrel (symbolically represented by the victory on Toole), the trivial life placed against the background of great events (Barry and the Seven Years' War), the steep rise through society (the partnership with Balibari, the marriage with Lady Lyndon), the confrontation with the new generation (the conflict with Bullingdon), the look back followed by death.

In the details of Barry's life story the picaresque elements are also pointedly present: the broad range of characters who let themselves be guided by all possible human weaknesses and vices, Barry's extreme self-interest in his struggle for life, his capacity to adapt to his environment, but also his enormous pretensions and his impulsiveness constantly causing problems, the mocking narrator regularly taking his audience aside with a wink and, last but not least, the crucial role of fate at any moment capable of casting the hero back into a state of utmost poverty.

Some picaresque feature a first-person narrator like W.M. Thackeray's, but a typical one features a partially ironical third-person narrator. *"In employing the first-person narrator in this novel, Thackeray has every intention of deflating the idyllic picaresque paradigm"* [6, p. 197]. The employment of the Swiftian satirical narrator has the effect then of keeping *"the fatuous arrogance of [Barry] always before the reader"* [3, p.130]. According to R. Colby *"after Barry Lyndon Thackeray never again hampered himself with the autobiographic point of view, apparently the author feeling the need for the greater amplitude afforded by the omniscient narrator and detached observer"* [3, p.129].

W.M. Thackeray has Barry tell his own story in the form of a memoir dictated to his mother while in Fleet's prison for debtors in 1811 while slowly dying from alcohol-related maladies. Barry opens his memoirs with the following sentence: *"Since the days of Adam, there has been hardly a mischief done in this world, but a woman has been at the bottom of it"* [7, p.4], in which the reader will perceive the implied irony. However, the subtle, ironical style with which Thackeray lets his protagonist incriminate himself from the very first sentences indicates that Barry presents things in a prettier light than they must have been in reality.

Barry's narrative voice in the novel is one that is full of obvious lies and bragging, with W.M. Thackeray's imaginary editor, George Fitz-Boodle, intervening at several junctures to drive home the point of Barry's dishonesty. Ch.Meiers claims *"the goal here is to confront a reader who would be expecting a garrulous, gallivanting hero with an obnoxious criminal who is, on top of all this, intent on deceiving his readership*

into thinking that he is the iconic hero to whom they have become accustomed in adventure novels" [3, p.130]. One can witness this technique in the following passage, where Barry describes his treatment of Lady Lyndon during their marriage:

"[Lady Lyndon] *was luckily very fond of her youngest son, and through him I had a wholesome and effectual hold of her; for if in any of her tantrums or fits of haughtiness — (this woman was intolerably proud; and repeatedly, at first, in our quarrels, dared to twit me with my own original poverty and low birth)——if, I say, in our disputes she pretended to have the upper hand, to assert her authority against mine, to refuse to sign such papers as I might think necessary for the distribution of our large and complicated property, I would have Master Bryan carried off to Cheswick for a couple of days; and I warrant me this lady-mother could hold out no longer, and would agree to anything I could propose*" [7, p.24].

After some digression on Barry's dubious relationships with his lady's female servants, which was here omitted, the editor, Fitz-Boodle, interposes with the following footnote:

"From these curious confessions, it would appear that Mr. Lyndon maltreated his lady in every possible way; that he denied her society, bullied her into signing away her property, spent it in gambling and taverns, was openly unfaithful to her; and, when she complained, threatened to remove her children from her" [7, p.55].

This outspoken pessimism is perhaps the most striking characteristic of the history of Redmond Barry. In comparison with the nihilistic conclusion that in the end only death will settle all human differences, conflicts, and ambitions, Candide's *"il faut cultiver notre jardin"* stands out as downright optimistic. Completely different from Voltaire's naive hero, Redmond Barry is an extremely unscrupulous young man who shamelessly takes advantage of the opportunities life has to offer. Contrary to the crime literature of his day-especially the *Newgate* novels of writers like Ainsworth and Bulwer-Lytton- Thackeray didn't intend by any means to romanticize his half-criminal protagonist. "In the novel Barry's worst character traits, notably his unrestrained aggression and his shameless capacity for lying-precisely, represent his greatest qualities" [8, p.3].

In a sense, W.M. Thackeray's novel, as J. Sanders points out in ***Introduction to the Memoirs of Barry Lyndon, Esq***. *"can be read as homage to the art of lying"* [1]. In the most sobering parts of the novel Barry describes himself straight-out as a rapist and murderer:

"*I can recollect a certain day, about three weeks after the battle of Minden, and a farmhouse of which some of us entered; and how the old woman and her daughters served us, trembling, to wine; and how we got drunk over the wine, and the house was in a flame, presently: and woe betide the wretched fellow afterwards who came home to look for his house and his children*!" [7, p.146].

Later on, in his marriage with Lady Lyndon, his conduct cannot exactly be called exemplary either:

"(...) *if, I say, in our disputes she pretended to have the upper hand, to assert her authority against mine, to refuse to sign such papers as I might think necessary for the distribution of our large and complicated property, I would have Master Bryan carried off to Chiswick for a couple of days; and I warrant me his lady-mother could hold out no longer, and would agree to anything I chose to propose"* [7, p.192].

The *"trick"* here in W.M. Thackeray's novel, allowing the reader to see through the clearly dishonest narration of Barry, is an extremely crude one. It is not difficult at any point, including this one, to see that Barry is not accurately representing the facts of his life, and that his account has a darker truth embedded in it. The editor serves to further point out the obvious. T.A. Nelson, speaking of the novel, points out, *"Barry's verbal posturings become as obvious as they are trite, so that one soon learns to measure what he says against what Thackeray means"*[8, p.3]. *"Thackeray had a very specific intent with this excessively unreliable narrator and, to articulate this intent; we must examine **The Luck of Barry Lyndon** as a genre parody"* [1, p.142].

The following passage reveals in style and morality a critique of struggle-for-existence principles that has been met with before in ***Lazarillo de Tormes*** (); and in a sense the critique maintains itself in the pattern of characterization when Barry's principles effect his reduction to a liar and a simpering fool:

"*I say that anything in fair in love, and those men so poor as me can't afford to be squeamish about their means of getting on in life. The great and rich are welcomed, smiling, up the grand staircase of the world; the poor but aspiring must clamber up the wall or push and struggle up the back stair, or, pardi, crawl through any of the conduits of the house, never mind how foul or narrow, that lead to the top (…)*"[7].

The fact that, in such passages, Redmond Barry doesn't get completely discredited has a lot to do with W.M. Thackeray's implicit and constantly present question of where his nineteenth-century readers, living in a society that considered naked ambition and opportunistic materialism of increasing importance, should find

the right to condemn Barry's behavior [1, p.143]. W.M. Thackeray refined his belief that personal fortune or situation masters all and that chance is the overriding factor in most men's fortunes, though like ***Barry Lyndon*** the later novel shows a *"doctrine of destiny"* that takes into account the culpability of the individual.

This is not to say, however, there are no significant differences with the basic rules of the picaresque genre. Thackeray's early work can partially be read as a parody on existing genres, and ***The Memoirs of Barry Lyndon, Esquire*** is certainly no exception to this. So, for instance, "*unlike the traditional scoundrel, Barry has to rely more on strength and courage than on slyness. And contrary to a lot of picaresque novels that suggest, notwithstanding an open end, that the hero's wanderings some day will come to an end, W.M. Thackeray has decided to end his story in a very pessimistic way*"[1, p.135].

Another major difference between the traditional picaresque prose and ***Barry Lyndon*** is in the type of delusions the hero lived by. M. de Cervantes is the great progenitor of the novel in which the hero is deluded. *"But whereas Don Quixote mistakes appearances for reality yet really sees in appearances a higher spiritual reality – the soul of the deluded hero dignifies his delusions – Barry Lyndon merely boasts the wrong kind of gentlemanly dash and reveals crude egoism. Barry is a brutalized Quixote"* [1, p.144]. But is a brutalized Quixote a *picaró*? At times Barry seems to have the *picaró*'s heritage. Born into a seedily aristocratic Irish family that prides itself on dubious royal descent, Barry does have a *picaro*'s perverted education. Spoiled by grandiose pretensions, he comes to see virtues in his brutish actions that in others he condemns as vices. He is incapable, however, of learning from experience, whereas the *picaró* found in experience a confirmation of the dogmatism in his outlook.

According to A.Blackburn Barry recalls the *picar*ó in three of his aspects: he has the sense of illusion about his disreputable past; his will constructs honorable appearances by dishonorable methods, and he rationalizes the failure to achieve membership in approved society as a misfortune caused by the corrupt ways of the world. Nevertheless, in this instance a brutalized Quixote is not a truly *picaró*: the illusions are delusions. Barry does not develop or reveal that kind of honesty with himself that might permit him to escape convention. *"Barry's dishonorable actions originate, not in the picaro's frustrated attempt to gain a recognized social standing, but in his own belief that he is, in fact, honorable"* [1, p.150].

The same author considers that even if the picaresque formula fits in with the theme of the *"lonely hero"*, but that catalyst of profound cultural dissent – more particularly of religious doubt that seeks to efface itself and cannot – tends to be absent altogether, referring to Barry.

Finally, the lack in ***Barry Lyndon*** of the double plane of the picaresque novel, whereby both *picaró* and society disintegrate, makes it clear that W.M. Thackeray's brute could be integrated into the good were he not, by nature, evil. The reality of goodness comes out in the novel by means of the Fieldingesque irony that good people may be silly but also be right. Since his seedy family is not impoverished or unkindly, Barry earns no sympathy by pleading necessity. Barry Lyndon, by this analysis, is not a *picaró*.

All these being stated, one should conclude that W.M. Thackeray's novel ***The Luck of Barry Lyndon*** assimilated some elements of the picaresque, as well as it transformed some of its conventions, but with the given novel the author did not continue the myth of the *picaró*. Such power, as this novel, would derive from W.M. Thackeray's realism – realism that is non-picaresque because by treating picarism as brutal delusion, it permits truth to exist somewhere in this world of vanity.

References:

1. Blackburn A. The Myth of the Picaro. - Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1979.
2. Chandler F. Literature of Roguery. - Boston: Houghton, Mifflin and company, 1907.
3. Colby R.A. Barry Lyndon and the Irish Hero // Nineteenth-Century Fiction. September, 1966.
4. Stephenson W. The Perception of 'History in Kubrick's Barry Lyndon // Film/Literature Quarterly. - 1981. Vol. 9. - No.4.
5. Meiers Ch. Rethinking the Narrator of Barry Lyndon // University of Warwick, 2008.
6. Fieldmann H. Kubrick and His Discontents from "Perspectives on Stanley Kubrick" // New York: MacMillan, 1996.
7. Thackeray W.M. Barry Lyndon. - London: Cassel, 1967.
8. Kubrick S. Thackeray and the Memoirs of Barry Lyndon, Esq. // Literature Film Quarterly, 2001.

Prezentat la 02.06.2010

STUDIA UNIVERSITATIS
Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.4(34)

ASPECTE PRAGMATICE ALE CONTACTELOR INTERCULTURALE DIN PERSPECTIVA TRADUCERII

Cristina ZBANȚ

Catedra Traducere, Interpretare şi Lingvistică Aplicată.

In diesem Artikel wird es versucht die pragmatische Seite der interkulturellen Kontakte, wie auch ihre Rolle im Übersetzungsprozess zu untersuchen. Um den gestellten Ziel zu erreichen, ist es notwendig den Begriff *Kultur* im aktuellen Kontext wieder zu bewerten. In den gegenwärtigen Forschungen im Übersetzungsbereich gibt es mehrere Beziehungsarten, die zwischen dem Text und der Ausgangskultur, und zwischen dem Text und der Zielkultur entstehen. Diese Beziehungen betreffen insbesondere den Übersetzungsprozess der literarischen Texte. Die obenerwähnten Faktoren spielen eine wichtige Rolle, weil sie den Schwierigkeitsgrad der Übersetzung beeinflussen und eine gewissenhafte Strategienwahl benötigen. Nur dieser Weise kann man eine adäquate Übersetzung erhalten.

Traducerii îi revine o pondere deosebită în societatea contemporană. Este o activitate cu multiple fațete, care oferă o condiție specială pentru studierea modului de funcționare a comunicării umane. În acest context, traducerea este un instrument eficace de achiziționare a cunoştințelor lingvistice şi culturale într-o dimensiune interculturală şi intersocială.

Consultarea dicționarelor enciclopedice permite extragerea din multitudinea de sensuri ale noțiunii „cultură" a celor de „ocupația de a dezvolta ceva: *cultura ştiințelor*" (fig.); „dezvoltare a facultăților spirituale printr-un efort conştient: *se ocupă de cultura lui"*; „faptul de a poseda cunoştințe variate în diverse domenii; nivel înalt de dezvoltare intelectuală; instrucție"; „ansamblul aspectelor intelectuale ale unei civilizații" [7]. DEX-ul pune pe primul plan, pentru noțiunea de „cultură", sensul de „totalitatea valorilor materiale şi spirituale create de omenire şi a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; totalitatea acestor cunoştințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva" [6].

În ultimii ani, se observă o tendință spre reinterpretarea termenului „cultură", care nu este utilizat doar în sensul lui tradițional la care ne-am referit mai sus. Cultura nu mai evocă doar un progres sau un ideal, ci se raportează la o stare a societății. Termenul îşi pierde sensul normativ în favoarea celui descriptiv şi deci obiectiv [4]. Pe de altă parte, sensul său nu mai este individual, ci colectiv şi nu este interpretat din perspectiva ierarhiei sociale, fapt ce se explică prin mondializarea şi efectele ei în toate domeniile vieții unei societăți. Mai mult decât atât: conform observațiilor făcute de Irina Mavrodin, utilizarea cuvântului „cultură" poate chiar să coincidă cu cea a noțiunii de „civilizație" [5]. Acest sens nou recuperează în prezent toată zona ce revine diferitelor tipuri de comportament, de mentalități şi de imaginar ale societăților şi numeroaselor grupuri sociale. Noile condiții şi noua logică de înțelegere a conceptului „cultură" se află sub incidența conceptelor-cheie ale mondializării, şi anume a celor de „economie" şi „politică".

Este evident că şi traducerea se află sub dominația aceloraşi incidențe, adică, orice operație de transfer a informației necesită o aliniere la mai multe tipuri de culturi: în primul rând, la cele ale societăților din care şi pentru care se traduce, dar şi la o cultură generică mondială, transnațională, ce se impune tot mai insistent în relațiile internaționale în urma mondializării şi a efectelor ei.

Traducerea nu mai poate fi tratată ca o operație pur lingvistică, iar conceptele de „traducere" şi „cultură" generează valorificarea situațiilor de „traducere a culturii". Ținând cont de complexitatea şi multiplele accepțiuni ce caracterizează noțiunea de „cultură", trebuie să recunoaştem necesitatea de a deosebi, din punct de vedere traductologic, o serie de posibilități de traducere.

Orice text sau discurs supus traducerii este elaborat în condițiile unei anumite societăți şi civilizații, adică orice text, indiferent de genul sau tipul acestuia, integrează o componentă culturală prezentată în mod explicit sau implicit. Această componentă este redată printr-un sistem semiotic care deserveşte limba-sursă şi respectă parametrii ei. Ne alăturăm, în acest sens, afirmației I.Condrea că „În procesul de transpunere dintr-o limbă în alta are loc nu pur şi simplu o schimbare mecanică de coduri, ci un transfer total al comunicării în alți parametri." [1, p.314]. Astfel că, atunci când dorim să realizăm o traducere spre o societate-țintă, trebuie să ținem cont de toate componentele textului sau discursului respectiv, efectuând anumite adaptări pragmatice şi normalizări terminologice în conformitate cu mediul limbii şi culturii-țintă.

Aceste adaptări se orientează spre nivelul de „înrudire" a societăţilor şi, respectiv, a limbilor şi culturilor pentru care se efectuează traducerile. Sunt situaţii în care diverse societăţi utilizează o limbă comună: în asemenea cazuri, va fi necesară o adaptare socioculturală la nivel intralingual. Alteori se înregistrează coincidenţe parţiale la nivel cultural şi lingual.

Pornind de la diverse situaţii de realizare a traducerilor prin prisma factorului cultural, E.Ortega Arjonilla propune să se facă o distincţie între:

(a) Texte care reflectă o relaţie strânsă între cultură şi societate.

(b) Texte care transmit divergenţe între cultură şi societate.

(c) Texte care reflectă utilizarea unei culturi transnaţionale ce prezintă un grad similar de echivalenţă în diferite societăţi şi limbi [8, p.186].

Primul tip (a) de texte aparţine unor domenii concrete ale cunoaşterii, ele prezentând foarte clar diferenţa ce se constituie în comparaţie cu alte culturi şi societăţi, adică este valorificat din plin respectul pentru cultura proprie care înglobează specificul ideologiei, culturii şi societăţii caracteristice fiecăreia din producţiile textuale implicate (ale textului original şi celui tradus). Există numeroase exemple de texte care se înscriu în parametrii nominalizaţi: este vorba despre texte literare, filosofice, istorice, juridice ş.a. Dar şi în interiorul acestui tip de texte trebuie deosebite nişte niveluri mai fine, când avem de a face cu o cultură regională, sau a diferitelor clase sociale etc., adică vom traduce texte care aparţin unor „subculturi" sau chiar unor „contraculturi".

Regretatul traductolog Teodora Cristea a subliniat, în mai multe rânduri, faptul că asocierea semnelor lingvistice la realitatea înconjurătoare depinde de anumiţi factori, cum ar fi condiţiile sociale şi istorice în care s-a dezvoltat comunitatea respectivă, experienţa lingvistică şi culturală, contactele cu alte comunităţi etc. Chiar dacă limba are o existenţă obiectivă, utilizarea ei depinde neapărat de o experienţă colectivă şi/sau individuală. Fiecare colectivitate lingvistică, iar în interiorul ei fiecare individ, utilizează materialul lingvistic disponibil în conformitate cu datele oferite de această experienţă [2, p.174-175].

În astfel de circumstanţe, traducătorul se va ciocni de o serie de dificultăţi de diferit nivel şi va fi nevoit să recurgă la tot felul de adaptări, explicaţii, parafrazări, compensări ale informaţiei cu un caracter pragmatic, sociocultural, diacronic, geografic etc. În vocabularul oricărei limbi întâlnim elemente care, informând despre obiecte, fenomene, noţiuni reale sau abstracte, comunică asemenea informaţii. Conţinutul acestei informaţii se axează, în special, pe fapte particulare ale istoriei, vieţii politice, sociale şi economice ale unei comunităţi naţionale, pe particularităţile mediului său geografic, obiectele specifice ale civilizaţiilor trecute şi prezente, noţiunile şi tradiţiile etnografice şi folclorice etc., toate fiind deseori numite "realia" sau "realităţi". Traducătorul trebuie, în plus, să „modernizeze" unele texte scrise în perioada precedentă, făcând adaptări la realitatea actuală a limbilor sursă şi ţintă. U.Eco vorbeşte în acest sens despre faptul că fidelitatea în traducere nu se face traducând cuvânt prin cuvânt, şi că trebuie să traducem de la o cultură spre alta [3, p.190], adică traducem „o lume printr-o altă lume".

În fragmentele de mai jos, putem observa diverse strategii alese de traducători pentru a răspunde condiţiei unei traduceri adecvate a informaţiei socioculturale. Exemplele sunt selectate din traducerile în limba română (3 traduceri), germană, engleză (2 traduceri) şi franceză a romanului lui Mihail Bulgakov „Мастер и Маргарита":

*Гражданин ростом в **сажень**, но в плечах узок, худ неимоверно [...]* (p.13)

*Ledit citoyen était d'une taille gigantesque – **près de sept pieds** – mais étroit d'épaules et incroyablement maigre.* (trad. C. Ligny, p.26)

*Deşi înalt de **un stînjen**, era îngust în umeri, nemaipomenit de slab [...]* (trad. N.Radovici, p.12)

*Nalt de **un stânjen**, cetăţeanul era însă îngust în spete, nemaipomenit de slab [...]* (trad. V. Ciornei, p.8-9)

*Individul, înalt cam de **un stânjen**, dar neverosimil de sfrijit, [...]* (trad. I.Covaci, p.10)

*Er war **über zwei Meter** groß, aber schmal in den Schultern, unsäglich mager [...]* (trad. T.Reschke, p.13)

*A citizen **seven feet tall**, but narrow in the shoulders, unbelievably thin [...]* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.8)

*The man was **seven feet tall**, but narrow in the shoulders, incredibly thin [...]* (traducere de M.Glenny)

În seria precedentă de exemple, observăm modul de adaptare a unităţii de măsură specifice societăţii ruse *сажень* (aproximativ 2,1336 m), prin care se face aluzie la faptul că persoana despre care este vorba este foarte înaltă, la realităţile societăţilor pentru care se traduce: astfel în toate variantele de traducere în limba română găsim echivalentul *stânjen* (2,134 m); în limba franceză se utilizează o descriere, *près de sept pieds* – aproape şapte picioare (1 pied = 0,33 m); aproape acelaşi procedeu este utilizat în variantele în limba engleză: *seven feet tall*; în limba germană se utilizează *über zwei Meter* (peste doi metri).

În blocul ce urmează, putem observa felul în care sunt traduse nişte realități din societatea rusească:

[...] приятному бородачу, курящему ***самокрутку*** *возле рваной белой* ***толстовки*** *[...]* (p. 56)

[...] un affable barbu qui fumait ***une cigarette roulée*** *[...], près d'****une blouse russe*** *déchirée [...].* (trad. C.Ligny, p.85)

[...] unui bărbos simpatic care fuma ***o țigară răsucită de el****: pe jos, alături, zăcea* ***o bluză rusească*** *albă, ruptă, [...]* (trad. N.Radovici, p.57)

[...] unui bărbos agreabil care fuma ***o țigară răsucită de el însuşi*** *şezând lângă* ***o bluză largă à la Lev Tolstoi****, albă şi ruptă [...]* (trad. V.Ciornei, p.66)

[...] unui bărbos simpatico ce tocmai fuma ***o țigară răsucită de el însuşi****, aşezat lângă* ***o cămaşă largă à la Lev Tolstoi, zisă în popor tolstovka****, albă şi ruptă [...]* (trad. I.Covaci, p.65)

[...] einem sympathischen Bartträger, der neben einer zerlumpten weißlichen ***Tolstoibluse*** *[...] saß und* ***eine Selbstgedrehte*** *rauchte.* (trad. T.Reschke, p.69)

[...] to a pleasant, bearded fellow who was smoking ***a hand-rolled cigarette****, sitting beside a torn white* ***Tolstoy blouse*** *[...]* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.52)

[...] to a kindly old man with a beard, dressed in a torn white ***Russian blouse*** *[...]* (traducere de M.Glenny)

Să observăm felul în care sunt traduse două glosemе realități din limba rusă: *самокрутка* şi *толстовка*. Procedeele la care se recurge în limbile de referință se aseamănă, fiind vorba în special despre traducerea descriptivă şi împrumut.

În română depistăm:

самокрутка – o țigară răsucită de el; o țigară răsucită de el însuşi;

толстовка – o bluză rusească; o bluză largă à la Lev Tolstoi; o cămaşă largă à la Lev Tolstoi, zisă în popor ***tolstovka****.*

În limbile germană, franceză şi engleză, se recurge la fel la traducerea descriptivă, explicativă.

în germană: *самокрутка – eine Selbstgedrehte; толстовка – Tolstoibluse;*

în franceză: *самокрутка – une cigarette roulée; толстовка – une blouse russe;*

în limba engleză:

самокрутка – a hand-rolled cigarette; în a doua versiune în limba engleză acest glosem este omis;

толстовка – Tolstoy blouse; Russian blouse.

Traducerea glosemului *толстовка* prin *o bluză rusească; une blouse russe; Russian blouse* nu transmite exact referința la tipul de bluză preferat de Lev Tolstoi, dar, cel puțin, păstrează coloritul național rusesc.

Efectul stilistic existent în original se pierde întrucâtva în traduceri, deoarece se recurge la un lexic neutru, dar, în schimb se păstrează în totalitate conținutul informativ din textul în limba română.

Prezintă interes traducerile propuse pentru următorul exemplu, în care este vorba despre câteva feluri de mâncare specifice societății ruseşti şi exprimate, în plus, într-un limbaj familial:

*„****Карский*** *раз!* ***Зубрик*** *два!* ***Фляки господарские****!!!"* (p.65)

"Une ***brochette à la kars****, une! Deux* ***vodka Zubrovka****, deux! En* ***flacons de maîtres****!"* (trad. C.Ligny, p.97)

*„****Gratar caucazian*** *o dată! Două* ***zubrovci****!* ***Mîncărică de măruntai****e!!"* (trad. N.Radovici, p.64)

*„****Karski*** *uni!* ***Zubrik*** *doi!* ***Flacii domnitorului****!!!"* (trad. V.Ciornei, p.77)

*„****Grătar Karski*** *– o dată! Două* ***zubrovci****! O* ***tochitură****!!!"* (trad. I. Covaci, p.74)

„Ein ***karisches****! Zwei* ***Hammelbraten Subrik****!* ***Fleck nach Herrscherart****!"* (trad. T.Reschke, p.78)

„One ***Karsky shashlik****! Two* ***zubrovkas****!* ***Home-style tripe****!"* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.61)

*„****Chops*** *once!* ***Kebab*** *twice!* ***Chicken a la King****!"* (tradu. de M.Glenny)

Observăm că este vorba din nou despre nişte traduceri cu adaptare a denumirilor de bucate la realitatea socioculturală pentru care se traduce, uneori se recurge la metoda descriptivă.

În procesul de excerptare a materialului faptic, au fost depistate exemple de traduceri eronate:

Шипящий в горле ***нарзан*** *?!* (p.61)

L'eau de Narzan *qui vous pétille dans la bouche ?!* (trad. C. Ligny, p.92)

Şi ***apa minerală "Narzan"****, care ți se prelinge înspumată în gâtlej?!* (trad. N.Radovici, p.61)

Dar ***narzanul*** *ce-ți sfârâia în gâtlej?!* (trad. V.Ciornei, p.73)

Da ***apa minerală Narzan****, ce-îi sfârâia în gâtlej?!* (trad. I.Covaci, p.71)

Und wenn ***das Narsan*** *in der Kehle zischte?* (trad. T. Reschke, p.74)

Cool ***selzer*** *fizzing in your throat?!* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.58)

And ***the sparkling wines****!* (trad. de M.Glenny)

Practic în toate exemplele, cu excepția ultimului, traducătorii au recurs la împrumut, fiind vorba despre apa minerală *„Narzan",* care este tradusă greşit în a doua versiune în limba engleză : *the sparkling wines*, devenind o băutură alcoolizată. Traducătorul nu cunoaşte această realitate a societății sovietice şi nici nu acceptă împrumutul, ca rezultat este aleasă o variantă greşită de traducere.

În exemplele de mai jos depistăm din nou o greşeală de traducere comisă de traducătorul versiunii engleze:

[...], а по гребню ее ехал всадник в ***бурке*** *и с винтовкой за плечами.* (p.59)

[...] un rocher sur la crête duquel caracolait un cavalier en ***capote de feutre caucasienne****, fusil en bandoulière.* (trad. C.Ligny, p.90)

[...] o stâncă, iar pe creasta stâncii, înfăşurat în ***burcă****, un călăreț cu o armă în bandulieră.* (trad. N.Radovici, p.59)

[...] o stâncă, pe creasta căreia salta la trap un călăreț în ***manta caucaziană*** *şi cu puşca la spate.* (trad. V.Ciornei, p.70)

[...] o stâncă pe creasta căreia salta la trap un călăreț în ***manta caucaziană*** *şi cu puşca în bandulieră.* (trad. I.Covaci, p.68)

Über einen Felsen ritt ein Ritter, in eine ***Burka*** *gehüllt, die Flinte über die Schulter.* (trad. T.Reschke, p.72)

[...] a cliff was depicted, and, riding on its crest, a horseman in ***a felt cloak*** *with a rifle on his shoulder.* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.56)

[...] a cliff, along whose summit rode a man on ***a chestnut horse*** *with a rifle slung over his shoulder.* (trad.de M.Glenny)

În exemplele în limbile română, franceză, germană şi în primul în engleză se recurge la împrumut (*burcă, Burka*) sau la descriere (*manta caucaziană, capote de feutre caucasienne, a felt cloak*). În ultima versiune în limba engleză, găsim o traducere cu totul greşită, căci în loc de o haină – burcă, se face referință la un cal – *a chestnut horse*.

Textele ce conțin elemente de cultură internațională şi sunt adresate unor societăți naționale înregistrează discrepanțe între cultură şi societate. Ele se referă la tipul (b) în clasificarea lui E.Ortego Arjonilla. De cele mai dese ori, acestea sunt texte ştiințifice şi tehnice care transmit realizări de ordin internațional. În astfel de texte, traducătorul va fi nevoit să acorde o atenție sporită la traducerea unităților terminologice, efectuând normalizarea terminologică sau chiar creând neologisme terminologice în conformitate cu rigorile internaționale stabilite pentru astfel de operații cu termeni.

În textele din domeniul literaturii artistice se întâlnesc la fel situații când trebuie traduse nişte noțiuni cunoscute în diferite societăți, dar care sunt împrumutate de toate din una comună. De exemplu, în gastronomie sunt mulți termeni împrumutați din limba franceză. Iată câteva exemple de alegere a traducătorilor pentru transpunerea acestui tip de informație:

А ***яйца – кокотт*** *с шампиньоновым пюре в чашечках?* (p.61)

Et ***les œufs – cocotte****, avec la purée de champignons servie dans de petites tasses ?* (trad. C. Ligny, p.92)

Dar ***ouăle la pahar*** *cu piure de ciuperci?* (trad. N. Radovici, p.61)

Dar ***ouăle – cocotte*** *cu pireu de ciuperci în ceşcuțe?* (trad. V.Ciornei, p.73)

Dar ***ouăle – cocotte*** *cu piure de ciuperci, la ceşcuțe?* (trad. I.Covaci, p.70)

Und ***die Eier à la Cocotte*** *mit Champignonpüree in Tassen?* (trad. T.Reschke, p.74)

And ***eggs en cocotte*** *with mushroom purée in little dishes?* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p. 58)

And ***œufs en cocotte*** *with mushroom puree in little bowls?* (trad. de M.Glenny)

Este uşor de observat împrumutul termenului culinar din limba franceză *cocotte* care figurează în original şi practic în toate versiunile, cu excepția celei realizate în limba română de N.Radovici, în care se recurge la o traducere descriptivă, în opinia noastră, puțin reuşită. Vom mai sublinia faptul că în traducerea în română realizată de I.Covaci, glosemul *cocotte* este prezentat cursiv în text, astfel se pune accentul pe faptul că s-a recurs la un împrumut.

In următorul bloc de exemple, avem de a face cu diferite alegeri ale traducătorilor pentru a reda glosemul ***рыбец***:

Через четверть часа Рюхин, в полном одиночестве, сидел, скорчившись над ***рыбцом****, пил рюмку за рюмкой [...]* (p.76)

Un quart d'heure plus tard, Rioukhine, complètement seul et replié sur lui-même devant ***un plat de poisson****, buvait petite verre sur petite verre [...]* (trad. C.Ligny, p.115) – se recurge la un termen generic, fără a preciza specia de pește.

Peste un sfert de ceas Riuhin şedea singur – singurel, chircit la o masă, devorând ***morun*** *şi bând votka, păhar după păhar [...]* (trad. N.Radovici, p.79) – este indicată o specie de peşte ce apare ca un echivalent al glosemului folosit în original, dar fără a recurge la forma diminutivului, care este o marcă a limbajului vorbit.

Peste un sfert de oră Riuhin şedea în singurătate deplină, chircindu-se deasupra ***morunaşului*** *din față, bea un păhăruț după altul [...]* (trad. V.Ciornei, p.95) – este o variantă mai apropiată de cea a originalului care include forma de diminutiv de la *morun – morunaş*.

Un sfert de ceas mai târziu, Riuhin şedea, în netulburata singurătate, chircit asupra unui ***file de morun*** *şi sorbea un păhăruț după altul [...]* (trad. I.Covaci, p.90)

Eine Viertelstunde später saß Rjuchin gänzlich einsam vor einer ***Zärte****, leerte dazu ein Gals nach dem anderen [...]* (trad. T.Reschke, p.94) – este o variantă apropiată de cea a originalului care include forma de diminutiv.

A quarter of an hour later, Riukhin sat in complete solitude, hunched over his ***bream****, drinking glass after glass [...]* (trad. R.Pevear, L.Volokhonsky, p.74) – este o variantă apropiată de cea a originalului care include forma de diminutiv.

A quarter of an hour later Riukhin was sitting in absolute solitude hunched over a ***dish of sardines****, drinking glass after glass of vodka, [...]* (trad.de M.Glenny) – substituirea unui tip de peşte prin altul, mai cunoscut în societatea pentru care se traduce.

Tipul (c) înglobează hipertexte în care se şterg categoriile tradiționale de autor, text şi cititor. Astfel de texte reflectă o realitate nouă, legată de comunicarea cu ajutorul calculatorului. Este situația în care autorul nu produce un text propriu-zis, ci o serie de secvențe textuale ce construiesc hipertextul, iar cititorul, pornind de la aceste secvențe, constituie textul său, devenind, într-un anumit sens, coautor. Se creează nişte condiții care nu permit o delimitare clară a autorului, fapt ce produce un anumit gen de dificultăți în traducerea unor astfel de secvențe. Discrepanța dintre cultură şi societate se manifestă la maximum prin faptul că aşa texte sunt adresate unui destinatar universal. Am putea face referință la bine cunoscuta enciclopedie *Wikipedia*, elaborată în format electronic, iar autorii diferitelor compartimente ale acestei enciclopedii informatizate sunt chiar utilizatorii ei. Un traducător nu va putea definitiva clar societatea şi cultura de care el trebuie să țină cont atunci când traduce articolele unor astfel de hipertexte, cu atât mai mult că nu sunt rare situațiile când diverse comunități naționale folosesc aceeaşi limbă (cum ar fi, de exemplu, limbile engleză, franceză, germană, spaniolă, arabă etc.).

Am trasat doar câteva probleme foarte generale, pe care trebuie să le soluționeze un traducător în procesul transpunerii informației dintr-o societate în alta. Printre ele se impune necesitatea de a respecta componenta culturală (cu subdomeniile deseori greu de discernut) a fiecărei părți implicate în traducere.

În urma proceselor globale de migrare a populației, societățile multiculturale devin o realitate greu de negat. Anume din aceste considerente, un traducător trebuie să conştientizeze foarte clar elementele ce constituie bogăția culturală a grupelor sau subgrupelor care se află de ambele părți ale frontierei generate de diferențele existente şi să caute mijloacele adecvate pentru o reproducere cât mai aproape de limba-cultură țintă a informației din limba-cultură sursă.

Referințe:

1. Condrea I. Traducerea şi discursul de escortă // Limbaje şi comunicare. Vol. VII. - Editura Universității Suceava, 2005, p.313-320.
2. Cristea T. Stratégies de la traduction. - Bucureşti: Editura fundației „România de mâine”, 2000. - 196 p.
3. Eco U. Dire presque la même chose. Expériences de traduction. - Paris: Editions Bernard Graset, 2006.
4. Ivanciu N. La culture entre le "culturalisme" et l'"interculturalité" // Europe des cultures et espaces francophones. 1-2 juillet 2005. Colloque international. - Bucureşti: Editura ASE, 2005, p.85-104.
5. Mavrodin I. Du mot et de la chose // Dialogos, Nr.11. - Bucureşti: Editura ASE, 2005, p.5.
6. Dicționarul explicativ al limbii române. - Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1996.
7. Oprea I., Pamfil C., Radu R., Zăstroiu V. Noul dicționar enciclopedic al limbii române. - Bucureşti: Litera Internațional, 2006.

8. Ortega Arjonilla E. Filosofía, traducción y cultura // Cartografías de la traducción. Del post-estructuralismo al multiculturalismo. - Salamanca: ALMAR, 2002, p.177-214.

Surse de exemple:

1. Булгаков М. Избранное. - Москва: Художественная литература, 1988, с.12-382.
2. Bulgacov M. Maestrul şi Margareta. - Chişinău: Hyperion, 1991. - 352 p. (trad. Natalia Radovici).
3. Bulgakov M. Maestrul şi Margarita. - Chişinău: Cartier, 2006. - 504 p. (trad.Vsevolod Ciornei).
4. Bulgakov M. Maestrul şi Margareta. - Bucureşti: Humanitas Fiction, 2009. - 515 p. (trad. Ion Covaci).
5. Bulgakov M. Der Meister und Margarita. - Sammlung Luchterhand, 2006, 511 p. (traducere de Thomas Reschke).
6. Bulgakov M. The Master and Margarita. - New York: Pinguin Books, 1997. - 412 p. (traducere de Richard Pevear, Larissa Volokhonsky).
7. http://lib.ru/BULGAKOW/master_engl.txt (consultat 06.06.2010) (traducere de Michael Glenny).
8. Boulgakov M. Le Maître et Marguerite. Paris, Edition Robert Laffont – A.L.A.P., 1968, 581 p. (traducere de Claude Ligny).

Prezentat 20.06.2010

PROBLEMA NOMINALIZĂRII NARAȚIUNILOR POPULARE COMICE ROMÂNEȘTI

Angela PASAT

Catedra Literatură Română și Teorie Literară

La recherche du problème du comique populaire roumain date du XIX-e siècle, mais les premiers échantillons de folklore comique sont attestés dans les oeuvres des écrivains du XVII-e siècle, Gr. Ureche, D. Cantemir.

La dénomination des espèces comiques est un des aspects les plus importants du problème, car il implique la classification de ces espèces qui porte un caractère superflu. Tout de même, dans la littérature de spécialité il existe plusieurs tentatives de réaliser cet objectif. Des études sérieuses dans ce domaine ont été faites par les chercheurs P. Ursache, Ov. Bârlea et, principalement, par V. Cirimpei qui a classifié les espèces du comique populaire en leur donnant des définitions complexes. Son activité constitue une grande contribution à la recherche du problème du comique populaire dans notre pays.

Comicul de sorginte populară a fost atestat sporadic încă în primele scrieri românești, cronicarii și scriitorii noștri de la începuturi valorificând diferite aspecte ale comicului popular. Mostre de umor și satiră folclorică atestăm în lucrările lui Ion Neculce și Dimitrie Cantemir, scriitori cu viziuni umaniste, care au manifestat o atitudine admirativă față de folclor, inclusiv față de comicul popular.

Momentul care ne interesează în mod deosebit este când totuși folcloriștii români au început să conștientizeze importanța speciilor de comic popular, a colecțiilor de satiră și umor, fixând această informație în lucrări, note de lecturi etc. Cercetările mai recente [1, p.12] arată că meritul de a fi inițiat culegerea și cercetarea în acest domeniu îi aparține lui Gheorghe Asachi, care a inserat în paginile revistei „Albina românească” snoava *Pepelea se tocmește argat ...* (1841), prezentată redacției de către Teodor Stamati. În anul următor, în aceeași publicație a apărut creația literară *Păcală și Tândală* a lui Costache Negruzzi. Cel care este considerat întemeietorul folcloristicii științifice românești, B.P. Hasdeu, nu a ignorat nici el speciile folclorice satirico-umoristice, savantul consacrând o publicație specială umorului, nu numai celui popular (*Aghiuță*). În *Etymologicum Magnum Romaniae* cercetătorul include în clasificarea folclorului comic și anecdota, iar ulterior în (*Literatura populară*, 1870) identifică „un fel de narațiuni satirice foarte scurte” [2, p.203].

Mucalitul povestitor de la Humulești Ion Creangă a descoperit pentru contemporanii săi adevăratele dimensiuni ale comicului popular. Prin întreaga sa operă, autorul a scos la iveală virtuțile povestitorului popular în arta umorului, valorificând povestea cu situații gnomice, snoava, anecdota și gluma cu o măiestrie exemplară. *Povestea unui om leneș; Prostia omenească; Ursul păcălit de vulpe: Dănilă Prepeleac* ș.a. sunt adevărate mostre de comic popular, nuanțat de geniul marelui povestitor.

Indiscutabil, interesul științific pentru cercetarea narațiunilor populare are o tradiție valoroasă, dezvoltată, în special, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea–prima jumătate a secolului al XX-lea, când s-au făcut și prețioase culegeri de texte.

Inițial, comicul popular este valorificat în colecții care aveau mai mult un caracter pseudofolcloric [3, p.60]. Astfel, Ion Adam (1975-1911), unul dintre numeroșii „scriitori poporali, încurajați și promovați la începutul sec. XX fără discernământ estetic” [4, p.35], prelucrează cu vădite intenții moralizatoare pilde, povestiri și anecdote de circulație orală rurală: *Pe lângă vatră. Pilde și glume țărănești* (1900), *Vorbe de clacă* ș.a. La fel procedează și Th.Speranția (1856-1929), autorul unor volume intitulate *Anecdote populare* (1892), *Anecdote afumate* (1893), *Anecdote împănate* (1903), *Anecdote botezate* (1903).

Petre Dulfu (1856-1953) repovestește snoave despre Păcală în volumul *Isprăvile lui Păcală* (1894), care au cunoscut o largă răspândire în mase, aducându-i autorului celebritatea de folclorist, împreună cu alte două culegeri antologice, cu caracter umoristic – *Din lumea satelor; Alegere de strigături, de cântece glumețe și de snoave*. Tot printre primii alcătuitori de culegeri cu caracter umoristic se află Tudor Vartic, care semnează volumul *O sută și una de mici istorii și anecdote amuzante, cele mai multe culese din gura țăranului nostru român* (1883).

Un consacrat culegător și valorificator al folclorului cu caracter umoristic a fost și Baican Elie (1845-?), care și-a făcut debutul în literatură la îndemnul și sub îndrumarea lui M.Eminescu și a fost preocupat, în special, de anecdote, snoave și palavre, apreciate ca fiind, la data apariției, „de o valoare considerabilă” [3, p.92]. Evident, pot fi aduse încă multe alte exemple, ele fiind dovada unui interes sporit pentru speciile populare comice pe tot parcursul secolului al XIX-lea.

Întrucât ne interesează, în special, cercetarea ştiinţifică a problemei în plan diacronic, considerăm că o etapă indispensabilă în elucidarea temei *Comicul popular în primele colecţii şi studii de folclor românesc* ar fi trecerea în revistă a celor mai importante realizări din domeniul respectiv.

Un merit aparte în acest domeniu îi revine entuziastei adunătoare de creaţii folclorice româneşti din Moldova, Bucovina, Oltenia, Dobrogea – Elena Sevastos (născută la Cucorăni – Botoşani, 1864; a decedat în anul 1929, la Chişinău) [4, p.394-395]. Sub îngrijirea ei, în 1893, la Iaşi, vede lumina tiparului o colecţie de folclor, intitulată *Anecdote poporane*, care include 71 de texte în versuri, indicând cu cifre, după denumire şi numărul variantei/versiunii (de ex. *Peţitorii pâcâliţi*, VI). În circulaţie orală firească naraţiunile populare comice, cu rare excepţii, sunt relatate de către povestitorii populari în proză, în colecţia autoarei însă toate textele sunt expuse în versuri (numele versificatorului/-ilor nu este cunoscut). Analizând textele incluse în volum, constatăm zece naraţiuni comice veritabile în formă versificată, de circulaţie naturală (snoava LVII: *Pâcâlitură din Banat*, glumele XXVII, XXIX, XL, XLVIII, LI, LIII, LVIII şi pidosniciile LV, LXIII), 30 de versificări ale unor subiecte folclorice (13 de snoavă, 9 de anecdotă, 8 de glumă). Colecţia mai include 23 de creaţii ce nu reprezintă subiecte folclorice, unele – nici de natură comică (literare, de nuvelă, povestire simplă etc.)*. Din unele texte transpare coloritul bucovinean, ca pronunţare: b**a**rbat, l**a**comos ş.a., precum şi expresia *într-un buc* = într-o clipă, imediat.

Meritul folcloristei E.Sevastos constă, mai degrabă, în întocmirea unei culegeri valoroase de comic popular, dar mai puţin în cercetarea şi teoretizarea speciilor incluse în colecţia *Anecdote poporane*. În prefaţa volumului, autoarea ţine să adreseze cititorului doar un îndemn la lectură în speranţa că textele propuse îi vor face plăcere „*Iubite cetitor, îţi dau câteva anecdote, menindu-le cu drag să-ţi aducă măcar un ceas de voie bună*" [5, p.3].

Încercări de abordare ştiinţifică a problemei, pe care nu le atestăm încă la Sevastos, vor putea fi relevate la S.C. Stroescu în studiul *Cu privire la sistemul de clasificare a snoavei populare româneşti*, în care autoarea îşi propune „de a arăta atât cercetătorilor în domeniul prozei populare, cât şi amatorilor, metoda de investigaţie în materialul despre snoava populară …", făcând „o clasificare (a acesteia – *n.n.*) în conformitate cu structura şi conţinutul ei specific" [6, p.585-586]. În *La tipologie bibliografique des facéties roumaines*, S.C. Stroescu adună şi clasifică 3 029 de tipuri de snoavă, 199 de tipuri de glumă la care adaugă şi specii licenţioase. Respectiva clasificare denotă prezenţa unui tezaur faceţios românesc considerat a fi cel mai bogat „de cel al altor popoare din centrul Europei care rămân mult în urmă" [9, p.XXIX]. Autoarea nu întreprinde însă o delimitare a speciilor comice, mai mult chiar, lipsesc reflecţiile despre necesitatea realizării unei asemenea delimitări, aceasta pentru că, probabil, cercetătoarea şi-a propus un obiectiv mai îngust. Chiar şi în antologia *Snoava populară românească* (vol. I-IV), ediţie îngrijită de Sabina C. Stroescu, una dintre cele mai impunătoare şi valoroase, această distincţie nu este realizată. Prefaţa acestei antologii a fost semnată de M.A. Canciovici care întreprinde un „excurs în tipologia snoavei selectând câteva aspecte esenţiale prezente în corpusul pe care îl avem la dispoziţie…oferim în acest fel cititorului doar unele probleme mai deosebite pe care le ridică snoava" [7, p.XVII]. De asemenea, autorul se referă la structura compoziţională a snoavei, precum şi la distincţia dintre comicul popular şi cel livresc.

O primă constatare despre necesitatea delimitării speciilor comice, deşi foarte modestă şi puţin argumentată, o atestăm la P.Ursache, în prefaţa volumului *De-ale lui Păcală* (1964). În viziunea cercetătorului, aceste specii nu trebuie confundate, ceea ce le delimitează fiind caracterul livresc sau, dimpotrivă, cel folcloric: snoava se caracterizează „printr-un material de construcţie mai accentuat tradiţional folcloric", în timp ce „în cuprinsul anecdotei se resimt de multe ori intervenţii ale multor oameni de litere", iar gluma „este o simplă relatare a unei întâmplări cotidiene", făcând apel la „dialog şi jocul de cuvinte" [8, p.XVIII].

Mai târziu, în anul 1971, cercetătorul Ov.Bârlea, în prefaţă la volumul *Nevasta cea isteaţă. Snoave populare*, argumentează necesitatea realizării acestei delimitări prin existenţa unei distincţii similare în folcloristica altor popoare, de exemplu, în cea germană (precizare făcută de Ov.Bârlea): „Dacă pentru cercetătorii de limbă germană denumirile respective … delimitează cu suficientă claritate speciile amintite, în alte limbi şovăielile sînt încă neînlăturate …" [9, p.X]. Cercetătorul nu se limitează la aceste constatări, realizând, propriu-zis, o primă delimitare a speciilor comice în: snoavă, anecdotă şi glumă. Astfel, snoava este definită ca o „naraţiune scurtă, cu intenţii satirizante, de obicei uniepisodică …". Definiţia glumei aminteşte de cea realizată de către P.Ursache, subliniindu-se intenţia „de a specula sensurile felurite ale unor cuvinte". Referindu-se la cea de a

* Nu este momentul oportun pentru concretizarea denumirilor acestor zeci de texte. Sperăm să o facem cu altă ocazie.

treia specie comică – anecdota, cercetătorul găseşte doar un criteriu distinctiv față de glumă, şi anume „actanții (anecdotei – *n.n.*) sunt personalități cunoscute” [9, p. XI, XV, XVI].

Acele „şovăieli” despre care vorbea Ov. Bârlea au fost depăşite prin efortul de cercetare al folcloristului Victor Cirimpei, care, în culegerea *Folclor din țara fagilor* (editată la Chişinău, 1993), publică un grupaj din patru narațiuni populare comice ca fiind unități artistice independente: *snoave, anecdote, glume, pidosnicii*. Această culegere încununează activitatea de cercetare a speciilor comice în discuție. Autorul face o explicație a fiecărei specii în parte, exemplificând prin texte-creații. Atestăm şi în acest volum termenul *anecdotă*, numai că în vecinătatea altor trei – *snoavă, glumă, pidosnicie*, toți termenii denumind specii folclorice de sine stătătoare ale folclorului comic. Folcloristul porneşte de la colecția Elenei Sevastos, constatând că în ea nu toate creațiile sunt folclorice, unele – nici măcar anecdotic-ilariante, iar termenul de *anecdotă*, ca specie folclorică, servea pentru a reprezenta nu una, ci câteva specii ale folclorului comic.

Cercetătorul Victor Cirimpei diferențiază speciile în cauză, definindu-le în felul următor: *snoava* – „specie a povestirii populare ce reprezintă comic, preponderent realist şi epic detaliat, un subiect sau o înlănțuire de motive” [10, p.262]; *anecdota* – „asemănătoare cu snoava ca specie a povestirii populare comice şi preponderent realiste, redă mai rezumativ epicul doar al unui subiect sau al unei situații de viață” [10, p.268]; *gluma* – „specie a povestirii populare comice şi preponderent realiste, pusă pe seama unui scurt dialog, uneori aforistic-aluziv” [10, p. 272]; *pidosnicia* – „o istorioară amuzantă nu numai prin subiectul expus, dar şi prin felul sucit al vorbelor; avalanşe de realități absurde şi anapoda, care în loc să ne supere, ne fac să zâmbim şi chiar să râdem” [10, p.273]. Definițiile de mai sus pun în evidență contribuția folcloristului Victor Cirimpei la studierea comicului popular, precum şi contribuția substanțială la elucidarea problemei date.

În concluzie, putem afirma că cercetarea problemei nominalizării speciilor folclorului comic românesc a cunoscut o amplă evoluție pe parcursul mai multor decenii: de la colectarea amatoare a narațiunilor comice (E.Sevastos, I.Adam, T.Sperantia ş.a.), până la studii serioase privind clasificarea şi nominalizarea lor (P.Ursache, O.Bârlea, V.Cirimpei ş.a.).

Referințe:

1. Cirimpei V. Specii folclorice de satiră şi umor. Prefață // Snoave şi anecdote / Alcătuirea, articolul introductiv şi comentariile de V.A. Cirimpei. Sub redacția lui I.D. Ciobanu. - Chişinău: Ştiința, 1979.
2. Hasdeu B.P. Opere alese / Alcătuitor N.Romanenco. Vol.II. - Chişinău: Cartea moldovenească, 1967.
3. Creația populară. Curs teoretic de folclor românesc din Basarabia, Transnistria şi Bucovina. - Chişinău: Ştiința, 1991.
4. Datcu Iordan, Stroescu S.C. Dicționarul folcloriştilor români. Folclor literar românesc. - Bucureşti: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1979.
5. Sevastos Elena. Anecdote poporane. - Iaşi: Editura Librăriei Frații Şaraga, 1893.
6. Stroescu S.C. Cu privire la sistemul de clasificare a snoavei populare româneşti // Revistă de Etnografie şi Folclor. - 1965. - Nr.6.
7. Snoava populară românească / Ediție critică de S.C. Stroescu. Prefață de Mihai-Alexandru Canciovici. - Bucureşti: Minerva, 1984.
8. De-ale lui Păcală. Snoave populare / Ediție îngrijită de V.Adăscăliței şi P.Ursache. Prefață de P.Ursache. - Bucureşti: Editura pentru literatură, 1964.
9. Nevasta cea isteață. Snoave populare / Ediție de S.C. Stroescu. Prefață de Ovidiu Bârlea. - Bucureşti: Minerva, 1971.
10. Folclor din țara fagilor /Alcătuitori: N.Băieşu, G.Bostan, G.Botezatu, I.Buruiană, V.Chisăliță, V.Cirimpei ş.a. - Chişinău: Hyperion, 1993.

Prezentat la 26.05.2010

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДЕТЕКТИВ

К типологии жанра

Елена БОРИСОВА, Владимир НОСОВ

Кафедра русской филологии

Articolul dat descrie un anumit gen al literaturii ruse – romanul poliţist cu toate particularităţile, caracteristicile şi trăsăturile sale individuale specifice acestui gen literar. Autorii acordă atenţie deosebită genului de roman poliţist istoric şi în baza exemplelor concrete din opera lui Boris Akunin studiază respectarea tuturor criteriilor inerente acestui gen literar şi explică fenomenul popularităţii cărţilor sale.

The article describes such genre of the Russian literature as detective novel with all its peculiarities, characteristics and individual traits specific to this genre in literary criticism. The authors pay special attention to the historic detective novel and based on a specific sample of Boris Acunin's work study the observance of all criteria inherent in this genre and endeavor to explain the popularity of his books.

«...Ужасное дело это – дело странное, загадочное, неразрешимое. С одной стороны – оно очень просто, а с другой очень сложно, похоже на бульварный роман, – так все и называли его в нашем городе, – и в то же время могло оно послужить к созданию глубокого художественного произведения...»

Иван Бунин «Дело корнета Елагина»

Это не из западного ужастика. Так начал свою повесть великий русский писатель Иван Бунин. Вообще-то, русской литературе дореволюционного периода не очень повезло. Многие десятилетия советская библиография и критика в силу известных причин замалчивала многие жанры отечественной литературы, отмечая лишь великие вершины русских мастеров художественного слова и в качестве невысоких предгорий отдельных писателей – народников, революционных демократов, почвенников, словом, тех, кто так или иначе бичевал пороки существующего общества. Других же жанров русской литературы как бы и не было.

Что мы знаем о святочных рассказах, житиях святых, путешествиях в святые места? А ведь были у нас и рыцарские романы, и мистические триллеры, и собственная фантастика... «Среди 'королей' и 'королев' детектива отечественных авторов никогда не было. Дав миру Толстого и Достоевского, Чехова и Булгакова, русская литература не подарила видного представителя этого жанра. Более того, сейчас бытует мнение, что жанр детектива не получил развития в русской литературе XIX века и предреволюционной поры. Читательский интерес к этому жанру удовлетворялся лишь переводами с английского и французского. Напомним, что детектив, детективное произведение словари и энциклопедии определяют как расследование преступления. Вспомним, какими грехами, то бишь, преступлениями, населена Библия.

А собственно начало детектива в нашем понимании – это все же четыре знаменитых рассказа американца Э.По. У нас же в России возраст отечественного детектива, скорее всего, следует исчислять с последней трети XIX века, лет на тридцать позже. Причем, годом рождения русского отечественного детектива следует считать 1872, когда вышли в свет три или четыре литературных произведения, имеющих в качестве главной темы преступление и поиск преступника.

Можно было бы согласиться с этим, если бы не вышедший тремя годами раньше знаменитый роман Ф.Достоевского «Преступление и наказание». Не вдаваясь в творческий анализ этого выдающегося произведения (на эту тему написано множество книг и статей), скажем только, что произведение несет многие черты истинного детектива. Само расследование убийства старухи-процентщицы и ее сестры, которое проводит сыщик Порфирий Петрович, не имеющий в начале работы ни одной серьезной нити для «раскрутки» этого дела, приводящее в конце концов к раскрытию преступления и покаянию преступника, имеет черты настоящего детектива. Может быть, сверхзадача автора показать «психологический процесс преступления», а также высокий гуманистический и социальный пафос романа и заставляют критиков избегать занесения «Преступления и наказания» в список детективов. «Слишком хорошо написано»!?

Впрочем, оставим литературоведам спор на данную тему, а сами обратимся к дальнейшим розыскам.

Детекти́в (англ. detective, от лат. detego – раскрываю, разоблачаю) – преимущественно литературный и кинематографический жанр, произведения которого описывают процесс исследования загадочного происшествия с целью выяснения его обстоятельств и раскрытия загадки. Обычно в качестве такого происшествия выступает преступление, и детектив описывает его расследование и определение виновных, в таком случае конфликт строится на столкновении справедливости с беззаконием, завершающимся победой справедливости.

Определение

Основной признак детектива как жанра – *наличие в произведении некоего загадочного происшествия*, обстоятельства которого неизвестны и должны быть выяснены. Наиболее часто описываемое происшествие — это преступление, хотя существуют детективы, в которых расследуются события, не являющиеся преступными (так, в «Записках о Шерлоке Холмсе», безусловно, относящихся к жанру детектива, в пяти рассказах из восемнадцати преступлений нет).

Существенной особенностью детектива является то, что *действительные обстоятельства происшествия не сообщаются читателю*, во всяком случае – во всей полноте, до завершения расследования. Вместо этого читатель проводится автором через процесс расследования, получая возможность на каждом его этапе строить собственные версии и оценивать известные факты. Если произведение изначально описывает все детали происшествия, либо происшествие не содержит в себе ничего необычного, загадочного, то его уже следует относить не к чистому детективу, а к родственным жанрам (боевик, полицейский роман и т. д.).

Особенности жанра

Важное свойство классического детектива – *полнота фактов*. Разгадка тайны не может строиться на сведениях, которые не были предоставлены читателю в ходе описания расследования. К моменту, когда расследование завершается, читатель должен иметь достаточно информации для того, чтобы на её основании самостоятельно найти решение. Могут скрываться лишь отдельные незначительные подробности, не влияющие на возможность раскрытия тайны. По завершении расследования все загадки должны быть разгаданы, на все вопросы – найдены ответы.

Необходимо ещё несколько признаков классического детектива: *обыденность обстановки*. Условия, в которых происходят события детектива, в целом обычны и хорошо известны читателю (во всяком случае, сам читатель полагает, что уверенно в них ориентируется). Благодаря этому читателю изначально очевидно, что из описываемого является обычным, а что – странным, выходящим за рамки.

Стереотипность поведения персонажей. Персонажи в значительной мере лишены своеобразия, их психология и поведенческие модели достаточно прозрачны, предсказуемы, а если они имеют какие-либо резко выделяющиеся особенности, то таковые становятся известны читателю. Также стереотипны мотивы действий (в том числе — мотивы преступления) персонажей.

Существование априорных правил построения сюжета, не всегда соответствующих реальной жизни. Так, например, в классическом детективе рассказчик и сыщик в принципе не могут оказаться преступниками.

Данный набор особенностей сужает поле возможных логических построений на основании известных фактов, облегчая читателю их анализ. Впрочем, не все поджанры детектива в точности следуют данным правилам.

Отмечается ещё одно ограничение, которому практически всегда следует классический детектив – *недопустимость случайных ошибок и невыявляемых совпадений*. Например, в реальной жизни свидетель может говорить правду, может лгать, может заблуждаться или быть введён в заблуждение, но может и просто немотивированно ошибиться (случайно перепутать даты, суммы, фамилии). В детективе последняя возможность исключена — свидетель либо точен, либо лжёт, либо у его ошибки есть логичное обоснование.

Некоторые виды детективов

Детектив закрытого типа

Обычно наиболее строго соответствующий канонам классического детектива. Сюжет строится на расследовании преступления, совершённого в уединённом месте, где присутствует строго ограниченный набор персонажей. Никого постороннего в данном месте быть не может, так что преступление могло

быть совершено только кем-то из присутствующих. Расследование ведётся кем-то из находящихся в месте совершения преступления, с помощью остальных героев.

Психологический детектив

Данный вид детектива отличается тем, что сюжет в принципе исключает необходимость поиска неизвестного преступника. Подозреваемые налицо, и работа сыщика заключается в том, чтобы получить об участниках событий как можно больше сведений, на основании которых можно будет выявить преступника. Дополнительное психологическое напряжение создаётся тем фактом, что преступником должен оказаться кто-то из хорошо известных, находящихся рядом людей, никто из которых, обычно, не похож на преступника. Иногда в детективе закрытого типа происходит целая серия преступлений (обычно – убийств), в результате которых количество подозреваемых постоянно сокращается – например

Агата Кристи, «Десять негритят»;

Борис Акунин, «Левиафан».

Социально-психологический детектив

Данный вид детектива может несколько отступать от классических канонов в части требования стереотипного поведения и типичной психологии героев. Обычно расследуется преступление, совершённое по личным мотивам (зависть, месть), и основным элементом расследования становится изучение личностных особенностей подозреваемых, их привязанностей, болевых точек, убеждений, предрассудков, выяснение прошлого. Существует школа французского психологического детектива.

Буало - Нарсежак, «Волчицы», «Та, которой не стало», «Морские ворота», «Очертя сердце»;

Жапризо, Себастьен, «Дама в очках и с ружьем в автомобиле».

Исторический детектив

Историческое произведение с детективной интригой. Действие происходит в прошлом или же в настоящем расследуется старинное преступление.

Эко, Умберто, «Имя Розы»;

Честертон, Гилберт, Кийт «Отец Браун»;

Борис Акунин, Литературный проект «Приключения Эраста Фандорина».

Иронический детектив

Детективное расследование описывается с юмористической точки зрения. Зачастую произведения, написанные в таком ключе, пародируют штампы детективного романа.

Уэстлейк, Дональд, «Проклятый изумруд», «Банк, который булькнул»;

Иоанна Хмелевская (большинство произведений);

Дарья Донцова (все произведения).

Фантастический детектив

Произведения на стыке фантастики и детектива. Действие может происходить в будущем, альтернативном настоящем или прошлом, в полностью вымышленном мире.

Станислав Лем, «Расследование», «Дознание»;

Кир Булычёв, цикл «Интергалактическая полиция» («Интергпол»);

Айзек Азимов, циклы Лакки Старр – космический рейнджер, Детектив Элайдж Бейли и робот Дениел Оливо;

Сергей Лукьяненко, Геном.

Политический детектив

Один из довольно далеких от классического детектива жанров. Основная интрига строится вокруг политических событий и соперничества между различными политическими или бизнес-деятелями и силами. Часто бывает также, что главный герой сам по себе далек от политики, однако, расследуя дело, натыкается на препятствие расследованию со стороны «власть имущих» или раскрывает какой-либо заговор. Отличительной особенностью политического детектива является (хотя и не обязательно) возможное отсутствие полностью положительных героев, кроме главного. Данный жанр нечасто встречается в чистом виде, однако может являться составляющей частью произведения.

Чингиз Абдуллаев.

Борис Акунин, «Статский советник».

Шпионский детектив

Основывается на повествовании о деятельности разведчиков, шпионов и диверсантов как в военное, так и в мирное время на «невидимом фронте». По стилистическим границам очень близок к полити-

ческим и конспирологическим детективам, часто совмещается в одном и том же произведении. Основное отличие шпионского детектива от политического состоит в том, что в политическом детективе наиболее важную позицию занимает политическая основа расследуемого дела и антагонистические конфликты, в шпионском же внимание заостряется на разведывательной работе (слежка, диверсия и т.д.). Конспирологический детектив можно считать разновидностью и шпионского, и политического детектива

Агата Кристи, «Кошка среди голубей»;

Джон Бойнтон Пристли, «Мгла над Гретли» (1942);

Борис Акунин, «Турецкий гамбит».

Следует выделить еще и такие подвиды, как авантюрный роман (Л.Кормчий «Дочь весталки»), в котором сильно детективное направление, а также военные детективы. Думается, что другие исследователи смогут определить и другие подвиды детективного повествования. Ведь в дореволюционной России было написано (и напечатано) более двухсот произведений этого жанра. Самых разных и, как уже говорилось, не только романов.

Каждый автор – хозяин своего слова. Каждый автор пишет в силу своего таланта, умения и понимания. Поэтому так неровно и смотрятся на детективной карте гребни и вершины литературных произведений. Высочайшая вершина, конечно, «Преступление и наказание». После Федора Михайловича все было ровнее и глаже. Литераторы-уголовщики не сумели подняться до высот гуманистических проблем великого писателя. Они убрали философские пласты, до предела укоротили стиль изложения, схематизировали характер действующих лиц. А менталитет читающей российской публики был таков, что чем страшнее повествование, чем оно проще, тем большим успехом пользовалась книга, тем охотнее она раскупалась, что, собственно, и требовалось.

Этот экзотический «исторический детектив»... Соответствует ли он реалиям настоящей истории?

Современникам до сих пор не дают покоя лавры дореволюционных писателей, описывающих подвиги российских Шерлоков Холмсов. То там, то сям появляются книги, переваривающее славное прошлое указанного сыщика в разных вариациях.

Но исторический детектив требует осмысленного и глубокого внимания к сюжетной линии, нежели детектив современный. Может быть, потому-то большинство белых пятен российской истории, самые интересные ее события, факты, люди, какими бы интересными они не были, как бы настойчиво не стучались в двери авторов остросюжетных историй, так и остались без литературного воплощения. Очень многие события из древней и новой русской истории еще ждут своего осмысления и воплощения. Ведь сегодня и архивы стали открытее, и взгляд на историю – беспристрастнее. Самое время сочинителям остросюжетных историй браться за дело.

С дореволюционной историей ситуация весьма непроста: очень много еще не написано, а то, что написано, – сделано не так. Но вот что удивительно: в советские годы в нашей прозе появилась целая плеяда блестящих прозаиков, посвятивших себя приключенческому жанру, либо близким, созвучным ему по духу...

Однако наиболее выдающимся мастером использования подлинных и псевдоподлинных документов был Юлиан Семенов, который так же отдал дань историческому роману о послереволюционных событиях. Писатель поставил перед собой задачу большой художественной сложности: исследовать личность сложного человека в сложных условиях. Богатству его внутреннего мира... писатель уделяет не меньше внимания, чем делам разведчика Исаева-Штирлица...» Цикл романов об Исаеве-Штирлице автор обозначил как историко-политический. Думается, по хроникам Ю.Семенова будущие историки вполне могут изучать такие сложные и сравнительно малоизученные темы, как гражданская война на Дальнем Востоке, противостояние органов госбезопасности СССР и Германии, историю гражданской войны в Испании, сложные политические узлы, завязанные накануне нападения Германии на Югославию, а также – накануне разгрома фашистов в Европе и после Победы...

В наше же суматошное время на фоне лихих погонь и кровавых разборок, на фоне «русских Рэмбо», всех этих Бешеных, Меченых и Лютых, как-то незаметно, чисто по-английски незаметно исторический детектив покинул массовую литературу. Конечно, он еще существует и даже делает попытки вновь завладеть сердцами читателей, но, увы: XXI век – не лучшее время для исторического детектива. Впрочем, как и для всей исторической беллетристики в целом.

Попробуем разобраться в этом явлении. На наш взгляд, существует несколько причин для падения престижа подобного вида литературы.

Во-первых, заметное снижение читательского интереса в связи с множеством попыток переписать историю России, как новейшую, так и более отдаленную. Читатель негодует: тот, кто вчера ходил в героях, сегодня – предатель. И наоборот. Десятки книг излагают противоречащие друг другу вещи.

И, естественно, это обстоятельство не могло не вызвать у некоторых авторов желания продолжить разработку этой богатой литературной жилы. Так появились современные книги об истории и сыщиках, без устали расследующих преступления. Одни авторы взяли на себя труд глубоко исследовать эпоху, о которой пишут, попытаться осмыслить причины возникновения преступлений в том далеком периоде, разобраться в деталях быта, лексике и других деталях жизни, другие же – брали за основу мелкие незначительные детали, лежащие на поверхности, поэтому от их книг очень уж отдает современностью и даже не это страшно, а то, что подобная низкопробная дилетантская литература затопила книжные полки и исказила читательский вкус.

Что подвигает писателей, никогда не занимавшихся историей, начинать писать книги об этой эпохе? Может быть, ностальгия по временам, когда розыскник мог позволить себе оставаться честным...

Безусловно, об историческом детективе нашего времени нельзя не продолжить заметками о загадочном авторе, метеором ворвавшемся в нашу литературу, книги которого печатаются большими по нашим временам тиражами и мгновенно расходятся.

Григорий Чхартишвили, известный как Борис Акунин, – один из немногих литераторов, которому не нужно зарабатывать на хлеб насущный как-нибудь ещё, нежели писательством. А всё потому, что в конце 90-х он устроил маленькую революцию, изобретя (слегка перефразирую известное изречение Белинского о Пушкине) русскую беллетристику и приучив народ её читать. Нет, конечно, жила русская беллетристика и без Григория Чхартишвили. Но в постперестроечное время жила она вяло, робко, на грани вымирания. Борис Акунин был, конечно, не первым, кто попробовал уже в новые «постмодернистские» времена воскресить в России жанр исторического детектива. Вообще книг «под Акунина и Фандорина», оказывается, вагон – есть, например, какая-то «сыщица Амалия» и ещё легион в типовых чёрно-белых обложках. Но это мало кому интересно.

Цикл же про Эраста Фандорина сделал Чхартишвили-Акунину то, что принято называть «именем в литературе». «Глубокие» – или мнящие себя таковыми – читатели увидели в книгах постмодернизм, пляски на костях старинной и не очень беллетристики, и наслаждались опознанными аллюзиями и реминисценциями.

Читатели попроще, как водится, довольствовались лихими поворотами действия, суперменистым главгероем, экзотическим временем и местом действия. На потребу и тем, и тем по акунинским книгам умело разбросаны рассуждения о вечных темах, включая и судьбу России.

Каждая книга – эксперимент с жанрами: конспирологический детектив «Азазель» (молодой Фандорин разоблачает тайное общество), герметичный детектив «Левиафан» (действие происходит на корабле), ретро-шпионский «Турецкий гамбит», политические детективы «Статский советник» (про борьбу с революционерами) и «Смерть Ахиллеса» (вольная версия смерти генерала Скобелева). Есть даже «диккенсианский» – «Любовник смерти» и декадентский – «Любовница смерти», великосветский – «Коронация», экзотический (действие в Японии, с участием ниндзя) – «Алмазная колесница», ну и так далее.

Чуть позже Акунин займётся более близкими к нам временами и, отказавшись даже от названий, напишет «Шпионский роман» (вольную версию начала Великой Отечественной войны), «Фантастику» (приключения экстрасенсов в годы перестройки, с участием КГБ) и «Детскую книгу» (путешествия малолетнего сына Николаса Фандорина во времени, ликбез для младшего и среднего возраста по истории средневековой России).

Но сначала, вскоре после успеха первых книг о Фандорине, Борис Акунин запустил проект «Провинциальный детектив», о сыщице-монахине Пелагии, действовавшей в уютной русской провинции конца XIX века. В ней, в отличие от других «нефандоринских» книг Акунина, нет никаких отсылок к Эрасту, хотя «перебросить мостик» было бы легко.

Первая книга, «Пелагия и Белый бульдог», ещё подходила под определение «провинциального детектива», с раздумчивыми рассуждениями, с неспешным повествованием и политической струёй.

Один из героев, отец Митрофаний, митрополит Заволжского уезда, то и дело размышляет на тему, «как нам обустроить Россию», читателю на радость.

Вообще, чем дальше, тем больше в книгах Акунина мелькают злободневные аллюзии – если в одной из будущих книг появится пародия на «правящий тандем», будет неудивительно. Взгляды самого писателя, как можно судить по этим «лирическим отступлениям» в книгах и по статьям, умеренно-либеральные.

Вторая книга про монахиню с дедуктивными способностями, «Пелагия и чёрный монах», это уже вполне традиционный кинотриллер. Остров, колоритные персонажи – и радиация, между прочим. Если уж экранизировать что-то из Акунина в Голливуде, то именно «Чёрного монаха».

Понятно, что автор меняет остросюжетные жанры, расправляясь с ними один за другим – это и есть «постоянная смена правил игры». Ему интересно попробовать себя в различных проявлениях; зная законы создания подобной литературы, создать ее по этим законам – и читателю интересно это читать. Идея сама по себе интересна.

Несмотря на то, что Акунин и говорит о переоценке критиками его детективов, что это лишь «развлекательная беллетристика», тем не менее в другом своем интервью он на вопрос, а «что вы ставили своей задачей», отвечает: «Достичь бы невозможного: написать такой детектив, который хотелось бы перечитывать, даже когда уже знаешь, чем всё закончилось! Поэтому в «Азазеле» и последующих романах о сыщике Эрасте Фандорине не одно дно, а несколько. В сущности, вполне достаточно и первого, сюжетного плана, но при повторном чтении можно обнаружить и другие, неочевидные. Любитель литературы, возможно, обнаружит литературную игру. Любитель истории заметит некоторые «фокусы», предназначенные персонально для него. Любитель философии… Впрочем, как говорил герой «Записок сумасшедшего»: молчание, молчание». То есть получается, второй план состоит из тех самых ссылок на другие литературные произведения, знание реалий того времени, насмешки над некоторыми философскими постулатами и проч. Но ведь это все бросается в глаза и при первом прочтении. При повторном хочется заняться выяснением, откуда взята эта фраза и что напоминает этот эпизод, и эти произведения стоят этого.

Весь свой цикл «Приключения Эраста Фандорина» сочинитель посвятил «памяти XIX столетия, когда литература была великой, вера в прогресс безграничной, а преступления совершались и раскрывались с изяществом и вкусом». Столетие, названное Александром Блоком «воистину жестоким веком», в изображении Бориса Акунина становится классической эпохой, временем ценностей и норм, – которым автор пусть и не следует, но явственно их учитывает. Знаменательно, что и материал для своих романов писатель избирает не «сырой», а уже преломленный и запечатленный изящной словесностью, – словесностью XIX столетия по преимуществу. Так, неторопливое повествование «Пелагии и белого бульдога» вышито по канве лесковских повестей, «Пелагия и черный монах» – не случай из жизни русской провинции сто-с-лишним-летней давности, а ожившее переложение чеховского «Черного монаха», а хитросплетение заговоров и интриг в романах о Пелагии вызывает в памяти антинигилистические романы того же Лескова – «Накануне» и особенно «На ножах». Или «Бесов» Достоевского.

Сюжеты романов типологически схожи: в них присутствует авторская установка на право выстроить свою версию исторической эпохи, когда зародилось и набрало мощные обороты мировоззрение особого типа, которому суждено было в XX столетии изменить лицо мировой истории и утвердить в мире культ сильной личности в самом странном ее понимании. Б.Акунин рассматривает такие элементы российского сознания второй половины XIX века, изучение которых помогает понять многие процессы сегодняшней нашей действительности. Ситуации романов так подобраны автором, чтобы читатель почувствовал, сколь опасными могут быть лишенные нравственной основы идеи.

Видимо, такая авторская установка во многом злит некоторых критиков, которые никак не хотят признать за автором право на свое видение истории. По тону многих критических статей о творчестве Б.Акунина чувствуется, что ему не могут также простить и коммерческого успеха.

Когда я думаю о романах фандоринского цикла, созданных Б.Акуниным, мне вспоминается высказывание одного критика, где тот утверждает, что есть две категории читателей: одни читают только детективы, а другие – только философскую литературу для высоколобых. Но ведь возможно и соединение двух этих видов чтения. Книги Акунина – детективы, и как канонические произведения этого

жанра рассчитаны на сколь угодно широкий круг читателей. Их успех как бестселлеров показывает, что расчет на максимально широкую аудиторию оправдывается. Читателю импонирует созданный в иронической манере традиционный образ сыщика, напоминающего Шерлока Холмса не одним лишь фамильным именем, но и самим стилем демонстрации своих выкладок, которые касаются не только раскрытия преступлений, но и более обычных житейских дел. Образ Фандорина-философа, своими рассуждениями предвосхищающего порой достижения мировой науки или продолжающего традиции японской философии, и одновременно детектива, который даже причудами и странностями (любовью к японской гимнастике, медитации с написанием танка) воспроизводит стереотип Шерлока Холмса, позволил Акунину органически соединить «сыскной роман» в духе Крестовского с историко-философским размышлением о природе исторических процессов, управляющих судьбами народов, – тема Льва Толстого.

Идея соединения в одном лице главного героя исследователя и детектива продиктована нашим временем. Логическая концепция дедукции Шерлока Холмса, которую можно считать неотъемлемой частью детективного повествования со времен Агаты Кристи, заслуживает внимания философов и логиков. Акунин всерьез относится к логике дедуктивного рассуждения, видя в ней возможность выявления скрытых пружин движения истории. Во многом детективный роман есть способ тренировки умения реконструировать ранее случившееся. Поскольку в романах Б. Акунина Фандорин предстает не только как сыщик, но и как приверженец определенной школы мысли, романы дают дополнительное основание зачислить детективный способ мысли в разряд особой жизненной философии. Эта философия оказалась актуальной, учитывая факт криминализации многих сфер сегодняшней действительности. И если Б. Акунин обращается к жанру детектива, предполагающему расследование некоего факта, то в плане социопсихологии он самим обращением к такому жанру выражает дух своей эпохи.

Еще одна жанровая особенность современного детектива сближает его с вполне «серьезной» прозой: реконструкция прошлого происходит обычно на основании некоторых подробностей, замеченных внимательным сыщиком и служащих ему для построения или проверки гипотез. В начале романа «Азазель» Эраст Петрович удивляется незначительной, на первый взгляд, газетной публикации о необыкновенном самоубийстве студента, совершенном в парке на глазах гуляющей публики. Он связывает это трагическое происшествие с сообщением владельца парикмахерской, расположенной в отдаленном от места самоубийства районе, о том, что тот видел, как некий студент, вскарабкавшись на тумбу около моста, пытался публично покончить с собой. Разбор Фандориным этих происшествий и способ его рассуждений можно считать как бы введением в его метод. Значимость каждой подробности превращает ее в существенную деталь обстановки, она как бы подается крупным планом. В этом манера повествования детективной прозы Б.Акунина объединяется с таким направлением прозы, которое именуется «метонимическим», то есть ориентированным на метонимию – деталь, замещающую целое.

В метонимической прозе Акунина также особую роль приобретает пространственный фактор. Москва, где происходит действие большинства романов фандоринского цикла, играет роль топоса, литературная традиция изображения которого связывает художественный мир Акунина с творчеством таких знаковых фигур русской литературы, как А.Грибоедов, А.Пушкин, Л.Толстой, А.Белый, М.Булгаков. Писатель словно вводит читателя в единое пространство русской культуры, знаковой и неотъемлемой частью которой становится Москва. Читатель, в чьем сознании запечатлен синтетический образ Москвы, слагаемыми которого являются и дом Фамусова, и московская тетушка Татьяны Лариной, и особняк графов Ростовых, и Воланд, беседующий с двумя литераторами, сидя на скамейке на Патриарших прудах, обнаруживает в Москве Б.Акунина некое олицетворение связи времен. В ней угадываются знакомые каждому со школьной скамьи нравы ее обитателей, которые, в основном, критиковала вся русская литература XIX века. Москва, в которой живет и действует Фандорин, – это перекресток различных исторических ментальностей и одновременно «вечный» город, со своим сложившимся стилем жизни. Писатель стремится воспроизвести атмосферу этого города, не пытаясь ни критиковать, ни одобрять. Он реконструирует дух старой Москвы с любовью летописца. И как историк желает беспристрастно рассказать о событиях, которые в различные периоды истории Москвы определяли сознание людей пореформенной эпохи. Оборотная сторона общественной ментальности того времени – присутствие в умах опасных и ложных мечтаний о праве сильной личности на утверждение особой морали для избранных, следствием которой и становится разрешение на «кровь по совести», на террористический акт. Так и действуют у Акунина члены организации «Азазель».

Дешифровка со времен Эдгара По – основателя детективной прозы в европейской и американской литературах – составляет характерную особенность жанра. В романах Акунина есть примеры дешифровки закодированного текста. При этом под понятием «текст» автор подразумевает не только собственно текстовой материал в романах, как то записи, письма персонажей, но и все пространство художественной действительности. Эраст Фандорин проявляет прекрасные способности к дешифровочной работе – профессиональной черте сыщика. Автор сознательно приучает читателя к опытам расшифровки символических значений текста в духе интертекстуального чтения – в романе прослеживается связь с «Бедной Лизой» Н. Карамзина, прозой Ф.Достоевского, Л.Н. Толстого, «знаковыми» для русского национального сознания текстами, ставшими органичной частью русской культуры. Такая пропитанность текста аллюзиями – черта постмодернизма. Однако в прозе Акунина этот литературный прием наделен дополнительным значением. С его помощью писатель как бы воссоздает атмосферу русской жизни XIX столетия, приближая ее к современному восприятию. Интертекстуальное чтение романов Акунина – занятие само по себе интересное. Читатель не только «узнает» определенные куски текстовой структуры, но и воспринимает их иначе, чем в «родном» тексте. И тогда открываются глубинные смыслы такой центонности: автор стремится, вполне в русле русского литературного сознания, выработать свой рецепт модернизации читательского сознания. При этом автор никогда не забывает и не позволяет читателю забыть, что само чтение его романов – тоже своеобразная ироничная игра в «сыск». Романы Бориса Акунина ироничны и отчасти пародийны традиционному детективу как жанру. Они не столько продолжают традиционную форму, усвоенную массовой культурой, сколько ее переиначивают и перелицовывают. В этом сказывается исконная принадлежность Акунина к постмодернизму.

Prezentat la 21.04.2010

Е и Ё В ПОЭЗИИ КЛАССИКОВ И СОВРЕМЕННЫХ БАРДОВ

Надежда ДОНЦУ

Кафедра русской филологии

Articolul este dedicat trecerii în limba rusă a sunetului accentuat /Э/ în /О/ după consoanele moi înaintea consoanelor dure. Se analizează evoluţia procesului şi reflectarea acestuia în poezia clasică şi modernă. Autoarea propune norme şi variante în pronunţia cuvintelor în concordanţă cu cele mai noi recomandări ale dicţionarelor actuale.

The following article considers the shift of the sound /Э/ into /О/ in the Russian language, when it occurs in a stressed syllable between soft and hard consonants correspondingly. In the research the author examines the history of this process and the reflection of its results in classical and modern poetry. The standards and versions of pronunciation are presented by the author in accordance with the recommendations of the most authoritative dictionaries.

Барды, или исполнители авторской песни, – люди грамотные. Как правило, они могут быть примером в том, как произносить то или иное слово. Но человек не словарь. И даже почти безупречный Булат Шалвович Окуджава путает паронимы ОДЕТЬ и НАДЕТЬ: *Дождусь я лучших дней и новый плащ одену…*

Наблюдаются и разночтения. Юлий Ким, например, офицеров отборных (по высокому росту) частей называет ГРЕНАДЁРАМИ [1], а Окуджава – ГРЕНАДЕРАМИ (рифма – КАВАЛЕРАМИ).

Владимир Новиков написал целый цикл песен на стихи М.И. Цветаевой. Приведем куплет из песни «Железное кольцо» в его ранней интерпретации:

Дарю тебе железное кольцо,
Бессонницу, восторг и безнадёжность,
Чтоб не глядел ты девушкам в лицо,
Чтоб позабыл ты даже слово нежность…

Правда, позднее бард стал петь правильно, обратив, по-видимому, внимание на цветаевскую рифму.

А прав ли Александр Суханов, называя куст в песне на стихи Николая Заболоцкого МОЖЖЕВЕЛОВЫМ, а не МОЖЖЕВЁЛОВЫМ?

Проблема не так проста, как кажется на первый взгляд. Не зря же даже в старых кинофильмах о Великой Отечественной войне произносили то МАНЕВР, то МАНЁВР, а ведь на редакторах языка тогда не экономили, как в нынешних телесериалах. Расставить точки над і помогают науки, которые называются историческая грамматика русского языка и история русского литературного языка.

В XII-XIV веках в древнерусском языке возникает закономерность перехода звука /Э/ в /О/ после мягких согласных перед твердыми под ударением. Сначала после шипящих, которые все тогда были мягкими (это сейчас остались таковыми только Ч и Щ, а Ж, Ш и Ц отвердели), а затем и после всех остальных мягких согласных. В результате при единственном числе СЕЛО, ВЕСНА после мягких под ударением во множественном зазвучало /О/: в современной орфографии СЁЛА, ВЁСНЫ.

Правда, в словах старославянского происхождения, употреблявшихся преимущественно в богослужебном стиле, в торжественной речи, такого перехода не происходило (ПЕРСТ, КОВЧЕГ, БЛАЖЕННЫЙ, ОГЛАШЕННЫЙ, КРЕСТ). Собственно говоря, служители церкви и сейчас предпочитают говорить во множественном числе СЕСТРЫ, ЖЕНЫ. Интересно сравнить также слова одного значения, но разной огласовки, южной и восточной: ПЕЩЕРА и ПЕЧОРА, НАДЕЖДА и НАДЁЖА.

В словах КОНЕЦ, КУПЕЦ и т.п. перехода не было, так как до XIII века звук /Ц/ был мягким, что отражалось и на письме: КОУПЕЦЬ. В словах ЦАРЕВНА, ЗЕМСКИЙ и т.п. /Э/ в /О/ также не переходило, потому что после В и М там был смягчающий краткий гласный Ь (ерь). Процесс не распространялся и на то /Э/, которое восходило к ятю: РЕДЬКА, ХРЕН, а также на слова, заимствованные после завершения процесса (СКВЕР, БУФЕТ, РЕЛЬЕФ). В формах НЕСЁТЕ, БЕРЁЗЕ /О/ перед мягкими произносится по аналогии (ср.: НЕСЁТ, БЕРЁЗА).

Пока не существовало строгих орфографических правил, а также пока не было буквы Ё, в написании наблюдался разнобой. После шипящих писали иногда по традиции Е, иногда, в соответствии с новым

произношением, – О: ЖОНЫ, ЧОРНЫЙ, ЧОРТ. После прочих согласных – О, ЬО, IО (иногда О с крышечкой сверху), ИО, IО(соединенные скобочкой-лигатурой).

29 ноября 1783 года директор Петербургской академии искусства и наук и президент Российской академии [2] Екатерина Романовна Дашкова предложила ввести в русский алфавит новую букву. Она считала, что введение новой литеры облегчит письмо, ведь вместо двух букв будет писаться одна [3]. Правда, княгиня, как и многие другие любители букв с диакритическими знаками (надстрочными и подстрочными), не учла одного обстоятельства: две точки над знаком противоречат главному принципу скорописи – слитному, без отрыва пера от бумаги, написанию. Букву Ё стали заменять простым Е. В результате в русской речи стали появляться «неправильные» слова. Например, мы говорим Рентген, Ришелье, Монтескье, Пастер, Рерих, Фет, Черчилль, Мирей Матье, Бернс, Геббельс, Геринг, хотя эти фамилии должны были бы произноситься со звуком /О/. Исчезла в восприятии многих буква Ё из фамилии дворянина Лёвина в романе «Анна Каренина» (хотя Ю.Яковлев в фильме произносит ее правильно). Этот персонаж воплощает многие мысли и черты автора, а ведь Толстого звали именно Лёв, о чем свидетельствуют его прижизненные издания на иностранных языках с именем Lyof или Lioff. Географические названия Шенграбен, Кенигсберг также произносятся неправильно, в том числе в фильмах «Война и мир» и «Семнадцать мгновений весны». Чемпион мира по шахматам Александр Алёхин на самом деле был Алехиным: эта фамилия дворянская, а не производная от фамильярного имени Алёха.

Этой же причиной , а не только затянувшимися сроками описываемого фонетического процесса, объясняется появление некоторых слов-двойников: БЛЕКЛЫЙ и БЛЁКЛЫЙ, ЖЕЛЧЬ и ЖЁЛЧЬ, БЕЛЕСЫЙ и БЕЛЁСЫЙ и т.д.

Итак, в XVIII-XIX веках уже очень многие слова произносились с /О/, но в высоком стиле «ёкать» не рекомендовалось: это была особенность речи мещанской, речи «подлой черни», против этого боролись, например, А. П. Сумароков и В.К.Тредиаковский. А вот церковный «екающий» выговор считался культурным, благородным, интеллигентным.

У Крылова И.А.в баснях уже звучат и /Э/, и /О/:

И новый хор певцов такую дичь занёс,
Как будто тронулся обоз,
В котором тысяча немазаных колёс…

Но чем все кончилось? Не минуло и году,
Как все узнали, кто Осёл:
Осёл мой глупостью в пословицу вошел.

И даже*: И, словом, разогнал всех птиц своим пеньём.*
Мой милый скворушка, ну, что за прибыль в том?

Но в то же время:

А солнце разу не взойдет, Чтоб новых от тебя не осветило бед…
Везде разметаны ее свирепства, жертвы,- Неумолимая, как сено, косит их,
А те, которые в живых, Смерть видя на носу, чуть бродят полумертвы…
Велел молчать: так власти нет; Просил: так просьба не берет.
Расселись, начали Квартет; Он все-таки на лад нейдет…
Когда в товарищах согласья нет, На лад их дело не пойдет…
«Как расшумелся здесь! Какой невежа! –
Про дождик говорит, на ниве Камень лежа…

А вот в одах М.В.Ломоносова звуку /О/ уже места почти нет – требование стиля:

Взлети превыше молний, муза,
Как Пиндар быстрый, твой орел;
Гремящих арф ищи союза
И вверьх пари скоряе стрел…
Моя /лира/ число умножит звезд,
Возвысившись до горних мест…

Не швед ли мнил, что он главою,
Как Атлас, держит целой свет
И море сильною рукою
И полной властью в узах жмет…
Союз приходит вожделенный
И глас возносит к ней смиренный…

И в XIX веке, и в начале XX, уже не являясь распространенной нормой в нейтральной и разговорной речи, /Э/ продолжает звучать в стихах А.С.Пушкина, а затем Ф.И. Тютчева, М.И. Цветаевой и др. как средство создания высокого, торжественного стиля:

И резвостью, и взором, и улыбкой она тебя к веселости зовет,
Но для тебя в сем зове смысла нет!

Приготовь же, Дон заветный, для наездников лихих
Сок кипучий, искрометный виноградников твоих…
Случалось ли поэтам слезным
Читать в глаза своим любезным свои творенья?
Пускай скудеет в жилах кровь, но в сердце не скудеет нежность…
О ты, последняя любовь! Ты и блаженство, и безнадежность…
Не поймет и не заметит гордый взор иноплеменный,
Что сквозит и тайно светит в наготе твоей смиренной…
А мысли, бытом заглушенные, ревут, как будто оглашенные…
Это золото осеннее, эта прядь волос белесых-
Все явилось как спасение беспокойного повесы…

А.С.Пушкин в стихах чаще употреблял варианты с /Э/, реже с /О/, однако у него они не всегда свидетельствуют прямолинейно о высоком и сниженном стиле, что отражает его концепцию демократизации языка. Принципиально объединяя в словосочетание слова БЛИСТАЮЩЕЕ и КОПЫТО, поэт мог позволить себе даже объединить в одном контексте и слова с /О/ и /Э/:

Он [Онегин] *по-французски совершенно*
Мог объясняться и писал,
Легко мазурку танцевал
И кланялся непринужденно...
Мой первый друг, мой друг бесценный!
И я судьбу благословил,
Когда мой двор уединенный,
Печальным снегом занесенный,
Твой колокольчик огласил.
Ты думаешь, что я уж позабыла
Ту ночь, когда, забравшись в уголок,

Чугун кагульский, ты священ
Для русского, для друга славы-
Домой? да! черта с два!
Мне знать дорогу?
Я вас, хамы! Дай ружье,
Приготовь мешок, веревку

Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим,
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам Бог любимой быть другим.
Иль юности святой
Вотще даны мне розы,
И лить навеки слезы
В юдоли, где расцвел
Мой горестный удел?...
Ты с крестником Ванюшкою шалила?
Постой , о всем узнает муженек!

Ты средь торжественных знамен
Упал горящий и кровавый...
Почем Вот кочерга,, садись верхом
Ах, он странный! И убирайся, окаянный!
Да сними с гвоздя винтовку,
Ну, за мною! Я ж ее!...

Сейчас уже не встретишь такого произношения, как в «Элегии» Пушкина, которую он написал на корабле около Гурзуфа, когда ехал к нам в Бессарабию: отдалЕнный, утомлЕнный . Но произношение многих других слов вариантно.

Разобраться в том, где норма строго литературная, где всего лишь допустимая, а где – не рекомендуемая, помогают орфоэпические словари.

В словах БРАКЕР, ИЗМОЖДЕННЫЙ, МАРОДЕР, НЕПРЕВЗОЙДЕННЫЙ, НЕПРИНУЖДЕННЫЙ, НЕРАЗДЕЛЕННЫЙ, ОТВЛЕЧЕННЫЙ, РАЗРЕЖЕННЫЙ, СКАБРЕЗНЫЙ, СРАЖЕННЫЙ, ФИЛЕР, ФРОНДЕР, ШОФЕР произносится /О/.

В словах АФЕРА, КАРАБИНЕР, КОСТЮМЕР, ОПЕКА, ПАРФЮМЕР, ПРЕЗРЕННЫЙ, СОПЛЕМЕННИК, ТОРШЕР произносится /Э/.

Слово ПОБАСЕНКА произносить с Е безударным не рекомендуется (вспомним, как горячо спорили об этом герои фильма Г.Александрова «Весна»).

Иногда произношение играет формо- или смыслоразличительную роль.

Ср.: ВЕДРО и ВЁДРО, ВСЕ и ВСЁ, ИСТЕКШИЙ и ИСТЁКШИЙ, ЛЕТОМ и ЛЁТОМ, СМИРЕННЫЙ и СМИРЁННЫЙ , СОВЕРШЕННЫЙ и СОВЕРШЁННЫЙ, СОЛИТЕР и СОЛИТЁР, УЗНАЕМ и УЗНАЁМ.

Издателям рекомендуется не заменять Ё на Е, когда возможно двоякое понимание. См., например, у А.С.Пушкина и у А.Барто:

Гляжу: всё так же; сам же я -
Сижу верхом, и подо мною
Не конь, а старая скамья;
Вот что случается порою.

Андрей, что задано, скажи?
Ах, повторяем падежи?
Все снова, по порядку?
Ну ладно, трубку подержи,
Я поищу тетрадку.

Историческая смена ударения влечет за собой смену произношения: было БЛАГОПРИОБР**Е**ТЕННЫЙ – стало БЛАГОПРИОБРЕТЁННЫЙ, было ГЛИССЁР – стало ГЛИССЕР. В слове ОДНОВРЕМЕННЫЙ возможно ударение и на третьем, и на четвертом слоге, но даже ударное Е не произносится как /О/. Растение ЧАБЕР, которое широко известно в Молдавии и называется здесь CIMBRU, одни словари рекомендуют произносить с ударением на первом слоге, а другие – на втором, и тогда после мягкого Б произносится /О/. Пример ударения на первом слоге находим в стихотворении А.Яшина:

В полдень безветренный сводят с ума
Запахи чабра и молочая…

Много случаев, когда даже один и тот же словарь фиксирует две нормы. Если они равноправны, то приводятся с союзом И и без помет: КОМБАЙНЕР и КОМБАЙНЁР, ОТРЕЧЕННЫЙ и ОТРЕЧЁННЫЙ. Но чаще один вариант предпочтителен, а второй – допустим, то есть менее желателен: АКУШЕР и *доп.устар. АКУШЁР,* БЕЛЕСЫЙ и *доп.* БЕЛЁСЫЙ, МАНЁВР и *доп.* МАНЕВР, ПЛАНЁР и *доп.* ПЛАНЕР.

Вернемся к примерам из песен бардов. Слово из песни В.Новикова можно даже не комментировать: достаточно учесть стиль и рифму. И словарь Р.И.Аванесова, и словарь Т.Ф.Ивановой рекомендуют произносить ГРЕНАДЕР и не рекомендуют ГРЕНАДЁР. Значит, прав все-таки Б.Ш. Окуджава.

Р.И. Аванесов при орфоэпической норме производящего слова МОЖЖЕВЕЛЬНИК производные МОЖЖЕВЕЛОВКА и МОЖЖЕВЕЛОВЫЙ рекомендует всё же произносить с /О/ (то же - МАС и С.И. Ожегов), только Т.Ф. Иванова приводит эти нормы как равноправные.

Вывод очевиден: следуя примеру А.С.Пушкина, мы должны, как и «встарь», почаще заглядывать в «академический словарь».

Примечания:

1. Первоначальное значение слова – «метатель гранат», затем – «солдат или офицер отборных (по высокому росту) частей; переносное значение –«высокий, рослый человек» (см. МАС).
2. Это два разных научных центра. Первый был основан Петром I в 1724 году, ведал разными науками и назывался в разные времена Петербургской АН, АН СССР, Российской АН. Его действительными членами были М.В.Ломоносов, А.Х.Востоков, И.П.Павлов и многие другие известные ученые. Академия Российская была создана в 1783 году специально для изучения русского языка и словесности, для составления словарей. В 1841 году была преобразована во II отделение АН. Членами этого научного учреждения были Д.И.Фонвизин, Г.Р.Державин, П.А.Вяземский, В.А.Жуковский, И.А.Крылов, Ф.С.Пушкин. Именно здесь был создан САР – Словарь Академии Российской (за короткий срок с 1789 по 1822 гг. – 2 издания).
3. Идею поддержали митрополит Санкт-Петербургский и Новгородский Гавриил, Г.Р.Державин, который первым начал использовать новую букву в личной переписке. Официальное признание она получила в ноябре 1784 г. Первое печатное издание с литерой Ё – книга И.Дмитриева «И мои безделки» (1795). Первыми словами , отпечатанными с Ё, были ВСЁ, ОГОНЁКЪ, ПЕНЁКЪ, ВАСИЛЁЧИКЪ, первой фамилией – ПОТЁМКИНЪ. Широко употребляемой буква стала благодаря Н.М. Карамзину, в стихотворном альманахе которого «Аониды» уже много слов было напечатано с ней, в том числе глагол ПОТЁКЪ. Наверное, поэтому писатель до недавнего времени считался ее автором, хотя в «Истории государства Российского» Ё не использовал.

Литература:

1. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. - Москва: Высш. шк., 1991.
2. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. - Москва: Русский язык. Медиа, 2005.
4. Можейко Н.С., Игнатенко А.П. Древнерусский язык. - Минск.: Высш. шк., 1988.
5. Обратный словарь русского языка. - Москва: Сов.энциклопедия, 1974.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. - Москва: Русский язык (выпуски за последнее десятилетие).

7. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И.Аванесова. - Москва: Русский язык, 1988.
8. Откуда родом буква Ё? // Кишиневские новости, 2005, 12 октября.
9. Словарь русского языка. В 4 тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой. - Москва: Русский язык, 1981-1983 (МАС).
10. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка. В 4 тт. - Москва: Прогресс, 1985-1987.
11. «Юный эрудит». Ежемесячный журнал о науке и технике. - Россия-Франция, 2008, ноябрь.
12. http://ru.wikipedia.org/wiki/%DO%81(%DO%BA%DO%B8%Dl... 19.04.2010

Prezentat la 28.04.2010

POEZIA STELIANEI GRAMA: STĂRI DE SPIRIT ÎN LUMINA DORULUI

Lidia GROSU

Catedra Literatură Română şi Teorie Literară

Comme „une belle poésie est née de l`amour et de la douleur", l`œuvre de la regrettée poète Steliana Grama, qui se trouve sous les auspices de la torture, dénote une dose considérable du sublime nécessaire pour la considérée une création parfaite.

Pour Steliana Grama, la poésie est une modalité de démontrer son grand amour pour tout le monde, même si celui „qui aime beaucoup, souffre beaucoup".

Nous tenons à souligner aussi l`idée que la poésie de Steliana Grama émet de la lumière, donc de l`optimisme.

Despre creația Stelianei Grama nu este simplu să scrii. Spre această analiză a poeziei acestei autoare am mers un drum mai lung pentru a o cunoaşte, a-i străbate eul liric, a-i identifica stările de spirit, zbuciumul relevant din sufletul în al cărui crater au încăput, s-au înrudit şi s-au contopit, împreună cu durerea, particulele regeneratoare... da, da, de lumină. Această lumină născută de un profund dramatism *(Neştiutor de dragoste, ştiam / De-a sângelui sălbătăcită goană. / Când gura ta, de amintiri orfană, / Ruga sărutul meu să-i fie neam... Neştiutor de dragoste, aveam / Doar întrebări fierbinți de pus pe rană* (Neştiutor de dragoste, aveam) confirmă prezența poetesei într-un univers de dimensiuni incomensurabile al dorului şi cu multiplele-i ipostaze/motive, cu tot celestul aflat în armonie cu teluricul care s-au regăsit în opera domniei sale ca cele două jumătăți de măr rătăcite la izgonirea din Eden a omului: (*Şi dorurile noastre nerostite / Aşteaptă, poate, ca să le rostim / Şi să răspundem anticar ispite, / Şi-n ceas de taină să ne spovedim* (Dorurile noastre nerostite), contradictorii uneori, dar aflate într-o unică trăire. Este vorba de ceea ce numea Edgar Papu „delectarea clipei şi ruperea potențială, bunul rămas de la acea clipă", stare după care „dorul anulează pustiul lăuntric prin plinul aspirației şi tempereazā hybris-ul arhiplenitudinii, prin conştiința de caducitate a acelui hybris", preschimbând într-o stare suportabilă o criză acută, fie a golului radical, fie, dimpotrivă, a excesului neîncăpător…" [1, p.74-75].

Neobişnuiți cu sintagma *dramatismul exprimă lumină,* totuşi vom menționa că în creația Stelianei Grama sentimentul iubirii, însoțit de cele mai multe ori de o profundă tristețe, îndeamnă spre ieşirea din acest cerc, alegând pentru aceasta un loc demn în vârful piramidei a aşa-numitei *filosofii a vieții,* dintr-o nouă perspectivă (dar numai în niciun caz nu din cea pesimistă): *Nu te întreba Iubirea ce e? / Şi care-s veşnicele-i legi? / Tu, cu instinctul de femeie, / ar trebuie s-o înțelegi; / S-o simți – sălbatică scânteie – / Şi în pofida lumii-ntregi, / Să o accepți să nu o negi / Cu laşitatea de femeie...*

Bineînțeles, filosofia având tangențe şi cu alte domenii, cu atât mai mult nu este străină nici literaturii, fapt confirmat atât de poezie, cât şi de narațiune. Din acest considerent, ca şi alți literați contemporani, autoarea Steliana Grama, captivată volens-nolens de cercul gândirii filosofice bazate şi pe alte aspecte/tendințe ale timpurilor, se angajează, prin mijloace metaforice, să lărgească spațiul pentru reliefarea sferei relațiilor umane (în caz concret – sentimentul de apropiere, ca o realitate semnificativă, dintre *femeie-bărbat,* care este *iubirea* – dar, desigur, nu fără intervenția ficțiunii şi utilizarea instrumentarului poetic respectiv). De fapt, modalitatea de contemplare artistică din perspectiva *erosului* în creația Stelianei Grama depăşeşte conceptele pesimiste ale teoriilor, iese din albia *tiraniei voinței* şi presupune o libertate a inteligenței în proiectarea frumosului şi a sensului lui profund uman, totodată, conturând şi o formă a destinului său, cu simbolul mărului discordiei şi al şarpelui, deci al binelui alături de rău: *Şi am venit cu tot cu cer / Şi cu infernul meu din sânge / În crucea nopții ca să-ți cer / Să-mi vindeci dragostea ce-mi plânge: / Cu-un ultim rest de caracter, / Cu zborul care mi se frânge.* Odată anunțat, dramaticul poeziei proiectează o traiectorie nu a creării unei păreri iluzorii despre o dragoste fericită, ci mai degrabă a „subvenționării" unei lupte a eului pentru o astfel de fericire, fără a accepta consternarea (*„Iubirea e mereu un câmp de luptă" sau „Prin dragoste ca printr-un câmp minat, / Luptăm, cum mii de veacuri am luptat...")*, laurii culegându-i cei mai rezistenți, veniți din „provincialism" – *Iubirea mea mai e provincială,* ultimul termen având conotație nu de *ruralism* (care în viabila sintagmă blagiană – *Veşnicia s-a născut la sat* – la fel poartă pecetea sfințeniei frumosului incontestabil), ci de cei prin ale căror vene curge sângele albastru cu voce distinctă: *Şi când sângele-ncepe să-ți joace / În pofida planetei întregi, /*

Dintre cei sănătoşi sau betegi, / Ca printr-un miracol, se face / Că pe mine tu mă alegi / De la facerea lumii încoace!!!

Tratat de tanatofobie *(1996),* ***Rezervația de meteoriți*** *(1998),* ***Pubela din Calea Lactee*** *(2001),* ***Surogat de iluzii*** *(2003),* ***Cetatea de scaun a Dragostei*** *(2006),* ***Perfuzie de vise*** *(2006),* ***Curcubeul viselor*** *(2006)* sunt cărțile care îi aparțin, sunt volumele lirice pe a căror margine s-au pronunțat personalități, colegi de breaslă ai autoarei, dar diapazonul de interpretare rămâne larg deschis timpurilor de azi şi de mâine.

Alegându-ne ca studiu *stările de spirit în lumina dorului* în creația acestei poete, vom observa o *gândire artistică de factură superioară*, în primul rând clădită pe postamentul tainic şi trainic al lecturilor serioase. Confirmă acest gând ***Solilocurile…*** din grupajele de versuri „Sacrament", „Palimpsest", „Os domnesc", „Incurabili de iubire", cu prezența în ele a spiritului luminoaselor minți ale timpurilor topite, dar şi configurarea personajelor din opera acestora ce „ademenesc", „ispitesc prin nesecata lor „aromă de provincialism", de care se „îmbolnăveşte" la propriu şi la figurat poeta Steliana Grama, „teleportându-se"/ „transmigrând" pentru a reevalua şi a distinge acel „grăunte al rațiunii" în relațiile/faptele unor eroi din basme şi romane care ne-au alimentat spiritualitatea –„un univers à rebours din vestigii, semne şi simboluri pietrificate, zei, eroi, faraoni…, recurgând la mijloacele expresionismului de început de secol" [2, p.264] şi prin aceasta demonstrând originalitate. Încercând să „tălmăcească" sensul unor acțiuni din cadrul iubirii care s-au produs în pofida tabuurilor: *Şi cititorii – cinici sau candizi – / Şi-or aminti cândva din mitul-acest / Doar despre-o prorocire şi-un incest / Şi – vag – ceva cu nişte paricizi* (Solilocul Iocastei), autoarea „coboară" în mituri pentru a cunoaşte şi „a învăța secretul originii lucrurilor" (M.Eliade), uneori întrebările retorice, cu un sens profund, exprimând atitudini din perspectiva *Sfintei Scripturi*. Sugestive, în acest sens, sunt „Solilocul Anei lui Manole", „Solilocul lui Manole", prin care eul liric acuză actul ce profanează una dintre tainele sacramentale ale lumii, atribuindu-i-se calificativul de continuatoare a generațiilor (*Iubirea noastră oare a apus???/ Nu-ți aminteşti nimic de-al nostru cântec, / De Dragobetele când m-ai sedus, / De pruncul nostru ce îl port în pântec???? / Dar ce îi pasă azi lui Cel de Sus / De îi înalți o mănăstire în plus, / Sau nu cumva, naiv, ai presupus / Că te-ar lua la Dânsul, colo, sus, / Crezând că mănăstirea-i mai presus / Decât copilul ce îl port în pântec?????*. Fapta este calificată ca unul dintre cele mai mari păcate prin crima săvârşită, păcat nejustificat nici chiar de construcția unui templu întru slava Domnului.

Dorul fiind conceput de Lucian Blaga „ca organ de cunoaştere a infinitului", poeta construieşte ingenios monologurile eroilor bazate pe propriile-i trăiri în lumina unui imaginar poetic inegalabil, care constituie „o viziune colorată în gri şi negru a Lumii ca Muzeu, de unde încercarea stăruitoare de a face un inventar a ceea ce autoarea denumeşte „Civilizator…" [3, p.264], numai că poate nu atât văzut ca un „depozit de lucruri şi oameni «fosilizați»" şi nici ca un muzeu dat uitării, ci mai degrabă ca unul scos din umbră, autoarea devenind originală prin reconsiderarea „conținuturilor" lui…

Superioare ideilor că *dragostea este o falsitate fiziologică* şi că *orice bucurie este trecătoare şi şubredă,* expuse de *marele Acuzator al vieții*, A.Schopenhauer, sunt cele sugerate de Steliana Grama, care clasează iubirea la nivel de divinitate *(În ea e atâta mister, / Atâta dumnezeire!!),* iar *visul,* ca parte componentă a sentimentului înalt, devine o tendință a eului liric spre o poveste reală pe care şi-o doreşte dintre cele mai frumoase (*Iubirile, ca lotuşii în noapte, / Petalele de vis şi le desfac / Şi în decorul paradiziac / Noi hoinărim pe Calea cea de Lapte…)* şi care, în orice moment, îşi poate „reconstitui" imaginea de miraj: *Azi îmi iartă, şi mâine, defectul / Când te văd, de-a mă pierde cu firea, / Ca şi veşnica mea zăpăcire –/ Sunt, în lumea pe roți, imperfectul / Ce visez La Mai Mult CA Iubirea…/ Nu-mi surâzi, dulcea mea nălucire?*

O bucurie aduce cu sine şi alte bucurii, ne sugerează eul liric, dar vorba e ca să-ți doreşti micile bucurii, să imprimi sens vieții, resemnându-te cu ideea majoră de acceptare/împletirea cu acest *provincialism* ce ține de neprihănire *(Când fulgerul iubirii ne scapără în inimi, / A rațiunii voce nu mai aude nimeni / Şi sângele ne arde, nomad şi răzvrătit... / Deşi de mult nu-s tânăr, mă simt neprihănit...),* dar nu în cadrul unei iubiri platonice *(Iubirea poate fi doar la plural – / La singular nu are niciun rost – / E ca mâncarea dintr-o zi de post / Sau rochia vândută de telal ...)*. Declarația eului liric, *„Vreau să-mi rămâi ca un concert simfonic,"* este temporară şi nu poate fi raportată la *Singularia tantum*, pentru că nu acceptă o detaşare de senzorialitate, tinzând spre un alt cadru – cel al iubirii *„din dulci şi frumoase păcate": Ca mirosul de flori ne risipim / În dragoste şi ale ei păcate....* Realizarea celei de-a şasea Taină a Bisericii, hărăzită de Ziditor omului pe care l-a creat: *Nu e bine să fie omul singur; să-i facem ajutor potrivit pentru el.* (Facere II, 18) şi binecuvântarea bărbatului şi a femeii: *Creşteți şi vă înmulțiți şi umpleți pământul şi-l stăpâniți* (Facere I, 28) este sărbătoarea

continuă a sufletului, consfințită de la facerea lumii încoace: *Blagoslovită în păcat / Şi-n dragoste blagoslovită / Eu ard pe nupțialul pat / Şi-aştept din nou să fiu iubită...*(Femeia), opțiune pentru care pledează eul liric (*Vreau dragoste anu-mprejur / Şi noaptea mi-o vreau sărbătoare…),* esența vieții fiind viața, deci şi iubirea: *Cât vor trăi iubirile în noi, / Atât vom fi şi noi sub vechiul soare, ca miticii şi biblicii eroi / Ce inimilor dau doar ascultare.*

Aşadar, din perspectiva relației *iubit–iubită*, opera are la bază motivul dorului cu diversitatea ipostazelor lui – de iubit–iubită **(***Te-adun dintre metafore pe rând, / Să te coagulez într-o Iubire...),* de tristețe (*Povară prea veche, prea grea / E Dragostea-aceasta barbară...*), de singurătate (*Şi simt cu fiecare oră / Cum îmi încărunțeşte umbra / Şi-n existența din penumbră / Singurătatea mă devoră...*), de frumosul infinit al cuvintelor (*La Dragoste Răsare, / La Dragoste Asfinte / Noi mai avem, se pare, / Nevoie de cuvinte…*), de moarte chiar *(Şi mori, îmbrățişându-mă, şi mor / Când ierburile-au înflorit de dor...*), cutremurător de dramatic prezentată în operă (atunci când eul liric demască sărăcia *cercului strâmt* al pământeanului muritor, pregătindu-ne pentru o altă iubire (*dorul de Divinitate*), marcată de *Marea Trecere (Murim cu Dumnezeul nostru-n gând / Şi ştim de-abia sau n-om ghici nicicând / Că Dumnezeul Nostru este Moartea)*, – formule în care se înscrie imensitatea de poeme şi care sunt o expresie a gravității lăuntrice de cunoaştere a omului, a delimitării binelui de rău, a surogatului de veritabil, a frumosului de urât (*Te conjug la Mai Mult Ca Iubirea / Te consider Mai Mult Ca Perfectul...).*

Poetul şi criticul literar Tudor Palladi va observa referitor la creația Stelianei Grama că „fiecare poem, alimentat de vise, şi de trăiri singulare tensionate, între dragoste şi iluzii între durere şi încercare, este o înfingere a expresiei de sine dinspre petrecere şi poezie, rondelurile sale dovedindu-se, la propriu şi la figurat „bucăți din inima ei rupte", vorbind într-o metaforă vlăhuțiană" [4, p.7]. Paradigma de stări şi frământări interioare *(În oceanul necuprins de dor, / Corăbiile-ncep să se înece...)*, de cele mai multe ori odihnind tristețea în oazele de bucurii ce invocă unda de lumină cu doza-i considerabilă de optimism la care predispune eul liric, imprimă sensuri noi, cu accentuarea esențelor lumii, alegerea „mijlocului de aur" şi a evitării artificialității sentimentelor: *De dragul cărei fete ne-ntinate / De dorul căror tainice păcate/ Ai hotărât cândva să te dezici / De cerurile tale-ndepărtate, / Şi nu mai ai nici aură şi nici / Perechi de aripi izbucnind în spate?* (Înger decăzut). Or, scris a fost că nu-i poți sluji cu acelaşi devotament pe doi împărați concomitent.

Încolțit într-o perioadă a fluxului postmodern, versul Stelianei Grama nu se sinchiseşte de a se regăsi în *noua generație* de la finele sec. al XX-lea şi începutul noului mileniu, fiind acceptată cu textul tradițional, dar cu anunțarea unui mesaj cu totul nou, trecut prin craterul postmodern fără teama de a fi supus denigrării şi despre care criticul literar E.Botezatu va menționa „... Se încearcă recuperarea tradiției şi logodna ei cu gândirea modernă – un izvor care devine matca celorlalte izvoare...E mult? E puțin?" [5, p.272]. Nucleul profund umanist al poeziei vine să exprime drama unei sensibilități, indiferent de epocă... Autoarea a căutat să-şi clarifice existența şi menirea în formule inedite, care au determinat-o să-şi protejeze frumosul artistic, promovându-l în albia conceptelor potrivit cărora omul nu este izolat de societate şi de lume, precizându-şi astfel demersul absolut umanist, încărcat de emoții şi instrumentarul absolut artistic. Timpul şi spațiul îi aparțin cu desăvârşire, iar dubla ipostază a spiritului filozofic şi lirico-creativ al autoarei îi face prezența vie în actualitatea care îi susține actul creativ cu un evantai de doruri – un miracol fără de care existența românului nu ar avea sens. Creația Stelianei Grama este un dor continuu de iubire şi de cunoaştere a esențelor (*Aş vrea să te-nțeleg, Iubire, / Dar cine poate să-ți cunoască firea, / Când eşti de fiecare dată – alta?*), o tristețe ce sfidează stereotipurile, lăsând loc pentru un indiciu ce face posibilă spargerea lor, fie şi de ordin religios, dar controversat (*Dar oare a iubi e un păcăt / Şi-a nu iubi pe nimeni e-o virtute? / De ce atuncea Dumnezeu a dat / În om atâtea patimi neştiute?*), care spulberă orice nedumerire atunci când există nişte legi ce pretind a fi onorate: *Legea pământului – Legea Iubirii / Doar prin păcatul veşnic sublim / Ce-n miez de taină îl săvârşim, / Mi se transmite ca moştenire.* Iar: *Însăşi Judecata de Apoi / Va întârzia întruna din eroare, / Cât vor trăi iubirile în noi şi inimii vom da doar ascultare*, femeia şi bărbatul fiind „condamnați" a fi în doi şi a iubi fără a cunoaşte legi şi hotare *„în strădania de a fi mai fericiți"*.

„Găsind rondelul mai actual ca oricând, iar veşmintele cu care-l împodobeşte fiind dintre cele mai moderne şi fermecătoare" [6, p.261], Steliana Grama este cucerită de toate trăirile condensate pe margini de stele, *„cu dragoste pre dragoste călcând"*, protejându-şi cu tenacitate templul frumuseții interioare. Perifraza psalmică devine cu atât mai zguduitoare, cu cât profetismul eului liric e constrâns să ne sugereze că viața pe pământ este un pelerinaj, iar omul aici e doar un oaspete, departe de a se încadra în biblica sintagmă

„cu moartea pre moarte călcând", Iisus Christos neavând seamăn în acest sens şi fiind unicul care a putut plăti cu propriul sânge pentru păcatul omenesc. Cât priveşte omul, el rămâne un *adam*, o *evă,* adică muritorii cu un destin *(Nu-mi pot găsi azi loc – sunt pelerinul / Cu dragostea pre dragoste călcând...),* pe care şi-l pot modela în limita spațiului şi timpului hărăzit în cadrul acestuia, realizând o misiune concretă.

Aşa cum Dumnezeu este Iubirea pentru tot şi toate *(Iubeşte-ți aproapele ca pe tine însuți)*, prin cuvântul lui Dumnezeu eul liric parcurge lunga cale a căutării de sine, posibil sau imposibil a fi descoperită, în funcție de gradul legăturii tainice a omului cu divinul şi a dorinței acestuia de a „cunoaşte mântuirea". Or, odată descoperită, iubirea îşi găseşte/îşi face sălaş în sufletul omului, contopindu-se cu ființa divină în spațiul perifrazei: *când zicem Dumnezeu, subînțelegem iubirea* şi viceversa, eul liric pledând pentru „sentința": *De a fi într-o continuă slujire, / Cât sângele-mi arde, nesupus, / Şi să mă las, la nesfârşit sedus / De fiecare şoaptă de Iubire*. De menționat că majuscula din sinonimele *„Iubire", „Dragoste"* subliniază superioritatea sentimentului în vastul spațiu dirijat de cosmos. În lumea noastră plină de ispite, *„de-a pururi imperfecți, doar în iubire / sperăm să regăsim perfecțiunea...,* declară eul liric, susținând ideea că în esența veşnică a lumii încape *iubirea* (care) *mişcă sori şi alte stele* (Dante Alighieri) şi care este măreția vieții, chiar dacă cercul suferințelor se repetă cu forma-i obişnuită, iar perfecțiunea rămâne un ideal continuu spre care tindem.

Aflată mereu în căutarea misterului ce imprimă valoare „cu termometre bune" vieții ei literare (*Iubirea-mi are febră de 40 grade...*), poeta Steliana Grama îşi certifică un spațiu larg şi bine conturat al gândirii artistice (*Sunt abonatul la surâsul tău*), cu marea dorință şi febrilitatea romantică a unui zbor continuu prin uşa poeziei sublime cu descărcări emotive senine şi rădăcina pivotantă în verb: (*Eu sunt subiectul care, disperat, / Îşi caută în noapte predicat ..., / Dar nu găseşte decât atribute / Şi complemente-n veci necunoscute* (Îmi caut predicat), cu prezența eului liric în lumea candorii şi pudorii adolescentine (*Eram adolescentă cu vise nebuneşti / Ce să-şi mărturisească iubirea nu-ndrăznea...*), dar şi cu modestia-i divină în cadrul cuvântului glorios, departe de a râvni la propria-i posteritate, care negreşit îi aparține (*Sunt unul dintre-acei poeți obscuri / Ce-şi scrie versul întru al tău alcov...*), pentru că „steaua este imposibil să nu râvnească la stele, la cununa lor radioasă şi misterioasă, pe care Steliana Grama le întruneşte şi le reprezintă metaforic şi deic în deplinul înțeles al cuvântului cu rădăcina în cer" [7, p.170]. Niciodată ostenind să ne uimească prin savuroasele buchete de sintagme genuine turnate în vers fix (*„al uitării ghetou", recensământul ultimelor vise", "La ceas târziu, vin să mă-mpărtăşesc / Din azima sărutului tale...", „Păşi-voi pe un drum de stele sparte"...*), autoarea se regăseşte de fiecare dată în *poezia care este un joc separat al limbii* (Ludwig Wittgenstein), cu un dor interminabil de eleganța cuvintelor, direct proporțională cu trăirile profund intelectualizate pe care le exprimă cu discernământ, fascinând prin diversitatea tropilor, a imaginilor: *Iubirea mea e tulbure ca vinul / Ce-o clipă-n urmă a țâşnit din teasc – / A trebuit pe lume să mă nasc / Ca doar prin ea să-mi împlinesc destinul ...* (Ca vinul tânăr, dragostea...), caracteristice pentru o poezie frumoasă: *Te convertesc la Dragoste, să fii / Asemenea Sublimei Poezii, / Cu ritmuri, cu metafore şi rime / Ce toți le ştiu şi nu le ştie nimeni...* (Te convertesc la dragoste), dar în acelaşi timp nevătămată de orgoliul „desprovincializării": *Eu treptele cobor către infern. / Cu primul avion tu pleci spre rai / E inutil să te implor: Mai stai! Să bem această cupă de falern....*

Negreşit, fiind înzestrată cu un spirit de marcă, poeta Steliana Grama demonstrează vocație în menținerea expresivității limbii în cadrul discursului poetic. Revelatoriu îi rămâne cuvântul prin care intuim tulburătoarea dorință de viață: *Nu-mi defrişați Iubirile – exist / Atât cât mai pot crede în Iubire, / Cât cred, în felul meu, idealist, – / În Vise, în Noroc, în Fericire...* (Nu-mi defrişați iubirile), iar „miracolul se desprinde din capacitatea autoarei de a-şi însuşi degajat fără să renunțe la sinceritatea-i funciară, un mecanism al gândirii postmoderne, pe care personajul din poezia ei şi-l supune cu grație de copil cuminte ce se joacă în plină zi, sub ochii Demiurgului, cu fulgerele poeziei pe care le împarte generos celor din jur, îndemnându-i parcă: «Veniți de luați lumină!...» [8, p.70-71]. Chiar şi singurătatea, ca motiv al dorului *(Şi simt în fiecare oră / Cum îmi încărunțeşte umbra / Şi-n existența din penumbră / Singurătatea mă devoră...),* în stare să provoace tulburări emotive, nelinişte, devine în creația Stelianei Grama cel mai luminos optimism *(M-ai osândit la Dragoste, când eu / Abia deprinsem ce-i Singurătatea)*, cu trăiri de durată, chiar şi în cazul când există o lipsă incurabilă a deschiderii celor *două jumătăți de măr* – rămâne spațiul unui suflet în care este loc suficient pentru a păstra copilul, deşi matur, în afara viciilor, în afara posibilelor rătăciri (*Dar dacă îți stă în putere, / Nu-mi cere cunoaştere – cere / Alăturea, sufletu-mi blând*). Aspirațiile spre lumină ale eului liric, alternând cu interogațiile fără răspuns, rămân un mister inepuizabil şi îşi pot găsi plinătatea supremă chiar într-o singură imagine care ar fi îndeajuns pentru a imprima sens unor căutări ce „nu sunt un joc gratuit de cuvinte – sunt

un demers creator şi o experienţă individuală în care palpită viaţa conştiinţei…” [9, p.272], poezia respirând, aşadar şi trăind: *Iubeam făr-de a şti pe cine – / Iubeam pământul, cerul, marea, / Iubeam câmpia numai floare, / Iubeam a soarelui ruine... / Şi din iubirea asta mare, / Eu m-am îndrăgostit de tine, / Şi nu-mi păsa – ce nepăsare! – / Iubesc: de ce? Iubesc: pe cine?*

Cu o misiune artistică asumată, poeta promovează acest optimism şi înaintează spre lumina cu valenţe de creştin *(Predestinată-ţi sunt din Cer)*, nestrăină Sfintei Scripturi (*Se prăbuşesc biserici în Bizanţ – / Doar cea din mine încă dăinuieşte…*), credinţa în Domnul devenind *ozonul* prin excelenţă al frumosului artistic cu care „respiră” această iubire: *E Dragostea, întâi şi-ntâi de toate, / Acea nepreţuită bunătate / Ce-n faţa noastra raiul ar deschide*... (E dragostea, iluzia...).

Dar, cu precădere, destinul omului de creaţie este topirea lui în cuvânt, accentuează eul liric (*Nu-i loc de ele printre vechi morminte / Şi parcă-n faţa lor mă simt dator / Să le transmit la alţii, dacă mor, / Să-ngâne alţii blândele-mi cuvinte…)*, ca fiind parte a acestuia prin Lucrarea lui Dumnezeu (*La origini a fost Cuvântul)*, şi detaşându-se astfel de *„fantoma prăbuşirii” (Cuvinte-aparent efemere, / În voi e atâta putere / Că sunteţi, mai sunteţi în stare /Să-nvingeţi a morţii suflare…),* apropiindu-ne de Divinitate *(Îmbălsămează-ţi sufletu-n Cuvinte / Să treci, uşor, de vămile cereşti / Si îngeri din tăriile lor sfinte / Vrăjiţi s-asculte ce frumos gândeşti…”)* şi păstrând una şi aceeaşi formă în perifraza: *cel născut de cuvânt, în cuvânt se va întoarce / Şi nu-nţeleg, orfanele-mi cuvinte / Că n-o să mai învii de dorul lor / Şi n-o să le mai scriu în buchii sfinte, / Cum le-am mai scris în vieţi de dinainte…),* prin intuitiva făgăduinţă sacramentală a nobilei meniri (*În voi îmi găsesc mângâierea / Când trupu-i doar lacrimi şi sare)* – de a ne redescoperi în această mare taină: *Suntem mereu cuvinte-ncrucişate / În integrama stranie-a Iubirii…*

Calea spre paradis a iubirii trece prin imaginea dragostei părinţilor, devenită mit, pentru că „ferice de părinţii ce vor cultiva iubirea în sufletele copiilor lor”... Concludente, în acest sens, sunt versurile: *În dragoste cred datorită / Iubirii părinţilor mei, / Ca într-o legendă trăită de cei mai frumoşi dintre Zei. / Când văd ce vulcan arde-n ei / Ce patimă dezlănţuită, / Nu pot să nu cred în ursită / Şi-n mitul părinţilor mei* ... (În dragoste cred datorită…)

Meditaţiile surprind prin profunzimea lor când este vorba de lupta pentru supravieţuire şi consfinţesc prin aceasta darul dat de la Dumnezeu – *Iubirea-mi* (cu sensul de viaţă) *e ca o purificare*, un foc – nu al distrugerii, ci al înălţării, Logosul fiind marcat de gravitatea revelatorie a aceloraşi, de veacuri, sentimente, dar parcă de fiecare dată trăite din nou.

Anunţându-şi determinativul – *„Prozelita anticului cult”, „culpabilă de-a te iubi prea mult”*, eul liric, detaşat *„de mauvais ton”* pledează pentru alt spaţiu al destinului existenţial implacabil *(Mai sunt dator o dată să iubesc / Ca să-nţeleg ce-aproape sunt de Moarte)* – spre cel *de bon ton* (în care *„uitarea este răul necesar”),* acesta fiind traversat de candoarea şi speranţa care imprimă sens existenţei (*Abia iubind, uit să mă tem de moarte…),* de sentimentul de gingăşie, prezent înainte de toate pentru a pune în lumină frumuseţea şi încărcătura afectivă a personajului liric, dar poate şi a sublinia veşnicia acestuia prin invocarea erelor pierdute: *(Din Pliocen râvneai al meu sărut, / Din Miocen visai a mea iubire),* peste care, înăbuşind disperarea *(Spre ţărmul meu n-adie nicio briză / Şi-ancora nu-şi azvârle nici un vas – / E criză de miracole, e criză …/ Cu tot cu sfinţii din iconostas)*, răzbate învingător spre lumină strigătul tăcerii: *Iubirea – vechi izvor cu apă vie – / Încearcă încă-n viaţă să mă ţie…*

Reluarea în multe poeme a ultimului vers accentuează motivul de bază – cel al dorului, sporind tensiunea lirică a discursului. Originalitatea textului, comprehensivitatea lui suscită interesul cititorului, susţinându-i apropierea empatică de virtuţile emoţionale transmise de eul liric.

O poezie frumoasă se naşte nu numai din iubire *(Iubirea de n-ar exista / M-aş face eu însămi iubire…),*ci şi din suferinţă. Or, poemele Stelianei Grama, în general subtil traversate de ideea prorocirii dramaticului prin prisma *eului liric*, îşi intensifică accentele extrasenzoriale pe *alcovul* suferinţei şi nu mai sunt trăite într-o fuziune *cu* sau separat de acesta; poezia o trăieşte pe ea, pe acea care a fost şi rămâne Steliana Grama, în duelul dintre viaţă şi moarte, cu toate stările de spirit trecute prin craterul unui suflet gingaş, pur, candid care acceptă aripile de înger *(De-ai să mă chemi la Ceruri, am să vin / Cu un rucsac de aripi în spinare / Să poţi să levitezi câte puţin / Peste pământ, când vişinii-s în floare…)*, tolba cu săgeţile iubirii (*Şi ce ai fi făcut de nu găseai / Cea mai frumoasă Dragoste din lume?*) şi numele de Stea a Terrei şi a Cerului în dimensiunea *ultranoi: Cât inima de dor îţi va zvâcni / Sub ultranoi sau putrede veşminte / Şi nu mă vei uita sau părăsi / Pe margini de prăpastii şi morminte / Doar tu decizi ce azi voi deveni – / Calif pentru-o vecie sau pe-o zi*?… (Cât inima de dor îţi va zvâcni).

Testamentul de o valoare incontestabilă pe care ni l-a încredințat talentata poetă Steliana Grama – cărțile scrise cu penița imortalizării – îşi aşteaptă noii cititori pe care i-a iubit şi pentru care a scris. Ei vor fi mulți şi din generații diferite, iar ea, tânără, frumoasă şi candidă, le va zâmbi printre rânduri: *Şi mă-ntorc din Viață şi din Moarte / Să-ți citesc din cea din urmă carte*, şi le va sugera tuturor îndrăgostiților: *Din jurăminte să nu faci risipă – / Involuntar sau ba – mai poți greşi…,* mai având pentru fiecare dintre ei să le mai spună ceva în mod special:

Cumpără-mi, te rog, un loc de veci / Nu printre salcâmi sau lilieci...,/ Ci să mă dezgropi din nou aş vrea / Dintre cărți pierdute undeva / La subsol de vechi biblioteci – / Ăsta fie locul meu de veci / Şi-astfel, poate, din Iubirea mea / S-ar păstra ceva, măcar ceva...

Referințe:

1. Papu E. Lumini perene. - Bucureşti: Eminescu, 1989.
2. Cimpoi M. „Meteorogonia" Stelianei Grama // Grama S. Surogat de iluzii. - Chişinău: Phoenix, 2006.
3. Ibidem, p.264.
4. Palladi T. Alfa şi omega visului sau interversiunea perfuziei faustiene // Grama S. Perfuzie de vise. - Chişinău: Cartea Moldovei, 2006.
5. Botezatu E. O poetă îşi caută un drum // Grama S. Perfuzie de vise; Grama S. Surogat de iluzii.
6. Traianus. Copil legitim al poeziei // Grama Steliana. Surogat de iluzii: [rondeluri]. – Timişoara, 2003.
7. Palladi T. Decantarea vocației sau Poeta pornită „*Pe-a stelelor cale…"* // Grama S. Curcubeul viselor. - Chişinău: Pontos, 2008.
8. Bantoş A. Rostirea de sine // Limba Română. - 2003. - Nr.11-12.
9. Botezatu E. Op. cit., p.272.

Prezentat la 02.07.2010

TEMA PENTRU ACASĂ DE NICOLAE DABIJA – UN DOR CONTINUU DE LIBERTATE ŞI DE EMINESCU

Lidia GROSU

Catedra Literatură Română şi Teorie Literară

Écrit de l'ascension vers Dieu, le roman „Temă pentru acasă” de Nicolae Dabija a surpassé tous les espaces de l’exceptionnel…Ses pages, d'un dramatisme profond et sensibilisateur, se lisent le souffle coupé.
L`existence de la langue au-delà des mots mis par l`auteur pour garder le lien avec le divin et pour créer le confort d'une vraie féérie, nous réjouit par la richesse et l'accessibilité propre à une œuvre de talent, tout en constituant le miracle offert avec générosité à tous aux qui se passionnent d’une lecture sérieuse.

„Dragostea te ajută să deschizi poarta înțelegerii lucrurilor, a oamenilor, a lumii, a propriilor sentimente”.
(N.Dabija)

Pentru românii de pretutindeni, dar îndeosebi pentru basarabeni, numele *Eminescu* se identifică cu numele de țară, neam, limbă, istorie… Eminescu este Patria cuvântului nostru prin care am supraviețuit, pentru că a fost protejat, promovat, cultivat cu sfințenie de generații de intelectuali, în mare parte scriitori cu un nume cunoscut departe de hotarele țării. Este rostit cu mândrie numele talentaților scriitori Gr.Vieru, D.Matcovschi, N.Dabija, L.Lari, I.Hadârcă, V.Romanciuc, , A.Suceveanu, V.Zbârciog, Iu.Filip…

Articolul de față este consacrat romanului ***Tema pentru acasă*** de scriitorul Nicolae Dabija – un clarvăzător al cuvântului, neostenit cărturar care ne veghează existența noastră în timp, spațiu şi istorie.

„Peisajele sufletului” ale lui N.Dabija, cu toate „dorurile interzise”, au alimentat cu patriotism şi optimism, îndeosebi în zilele de restrişte, un neam întreg, trăirile tulburătoare interioare transmise de eul liric în poezie, publicistică, narațiune, având un demers civic mobilizator, cu definiții în care esteticul şi eticul, armonios împletite, imprimă cuvântului substanță, eleganță şi colorit.

Trubadur al timpurilor zbuciumate, toate problemele durute şi-au găsit o abordare/reflectare vie în toată plenitudinea în creația lui N.Dabija, acestea înscriindu-se într-o formulă de rezonanță – una definitorie – menținerea focului sacru în *„vatra doinelor străbune”* prin verticalitate/demnitate națională pentru neamul românesc cu limba, istoria, tradițiile lui, care doar astfel *va trăi cât lumea: Şi doina nu va conteni / De noi în lume să vorbească. / Vom fi atât cât vom vorbi / Această limbă strămoşească* (N.Dabija).

Despre poezia lui N.Dabija vom reveni cu un studiu aparte, cel de față având menirea să-l prezinte pe poet într-o nouă ipostază – cea de romancier prin care la fel ne învață a ne iubi limba, neamul, deci şi pe Eminescu: *Tu limba ta s-o îndrăgeşti / Găseasc-o unii cioturoasă – / Pe mama ta, cum o iubeşti / Nu de atâta că-i frumoasă. / De-atât că ce e maică-i sfânt: / Ea ți-a dat viață şi temei, / Că e doar una pe pământ, / că e a ta, că eşti al ei.* (Prefață la Mateevici)

O pană necăjită, pentru că i s-a furat lumea intelectuală, stă stingherită într-o călimară în aşteptarea unor timpuri mai bune, când va avea acces la ea cugetul încurajat de dorul de libertate. Dar, deocamdată, acest dor se află în constrângerea unui spațiu obscur, al sârmei ghimpate şi al zăbrelelor de la ferestre…după care într-un „țarc al fiarelor”, într-o „baracă tăcută ca un cimitir” răsună un înălțător cântec de iubire…

Tragedia civilizației, dar îndeosebi cea a poporului nostru martir, ne priveşte cu ochi mari de pe coperta romanului ***Tema pentru acasă,*** semnat de poetul, publicistul Nicolaie Dabija care a demonstrat excelență şi în narațiune. Este un roman despre o realitate tristă, inundată de suferință, care ne învață a trăi demn – oricând şi oricât de amară ne-ar fi clipa – întru menținerea echilibrului moral şi a seninătății sufletului omenesc; este un elogiu adus unei prea frumoase iubiri trăite în condiții absolut inumane.

Romanul are la bază o problemă niciodată consumată, legată de deportările în masă ale intelectualității şi țărănimii, nimicirea lor fizică în siberii şi gulag-uri, dar nu şi supunerea oarbă/înrobirea/schimbarea conştiinței lor; „o scriere despre regăsirea de sine, un roman percutant, profund, despre ființarea în timp şi spațiu a unui personaj aflat într-o situație tragică, dar prin a cărui biografie poate fi recuperată o istorie” [1].

Inepuizabilă, această tematică, frecventă în documentalistică, aproape deloc nu a fost elucidată în beletristică, multă vreme fiind interzisă de regimul totalitar. Actualmente, când chiar şi colbul din arhive a dat glas, era absolut necesară o operă artistică pe măsura celei anunţate despre oamenii rămaşi cu verticalitate, martori oculari ai infernului păstrat în necuvinte, acestea având până mai încoace o singură scuză: *„dacă tăcerea nu mă făcea fericit, cel puţin mă ferea să fiu nefericit"*. Ideea nu este acceptată de protagonistul romanului, Mihai Ulmu, profesor de limba şi literatura română, din simplul motiv că *„acel care are demnitate nu poate fi învins",* iar evenimentele ce vor urma, vor lărgi sensul acestei noţiuni, autorul propunându-ne noi definiţii prin care ne sugerează că demnitatea nu se apără prin tăcere şi nici prin isterie – ea se apără prin fapte, „propunând prezentului modele pentru Omul – Om, mai tare ca moartea" [2, p.8].

Ultima lecţie a profesorului de literatură română, desfăşurată în clasa absolvenţilor liceeni, coincide cu data de pomină, când „fratele mai mare", îmbrăcat pe „mâna de fier cu mănuşă de catifea", avea să ne decidă (a câta oară?) soarta: ştergerea memoriei, înlocuirea chipului luminos al lui Eminescu, care atârna deasupra tablei, cu al unei creaturi dictatoriale, supranumit „părintele popoarelor", care „*v-a* (ne-a) *poruncit să fiţi* (fim) *fericiţi*". Profanarea idealurilor de către aşa-numiţii „eliberatori" provoacă nemulţumiri în rândurile tinerilor care, educaţi de profesorul lor să-şi apere demnitatea, *„... ar fi fost astfel chiar şi cu cătuşele la mâini şi picioare, pentru că învăţaseră să gândească şi să se comporte ca nişte oameni liberi".* O mână nevăzută atârnă cu grijă portretul Marelui Poet, simbol al românismului, la locul de odinioară, cel al lui Stalin fiind aruncat după catedră şi tratat ca un musafir ce nu respectă legile gazdei. Actul curajos este specificat *crimă a duşmanului de clasă,* iar Mihai Ulmu, lipsit de orice remuşcare pentru „vina" că şi-a educat elevii în spiritul patriotismului naţional – a-şi iubi ţara chiar cu preţul plăţii unui tribut greu – îşi asumă sieşi fapta pentru a-i salva pe învăţăcei. Mihai Ulmu era unul dintre cei mulţi, despre care adineauri, într-un poem, poetul avea să scrie: *Lupii le lătrau visele: hau-hau-u-u!... / Pe ei, păstrătorii de sentimente, / mai întâi călăii îi împuşcau, / apoi tot ei le ridicau monumente* (N.Dabija), şi în pofida celor întâmplate, *„Eminescu rămase, învingător, deasupra tablei din clasa lor".* Or, acesta era nu doar triumful unei clase, ci al unui popor rămas neînvins, până la urmă.

Condamnat pentru că *„a iubit o femeie pe lumea aceasta, nişte oameni şi nişte cărţi"*, forţat să coboare în infern pentru marea sa dragoste faţă de Eminescu al cărui nume îl vedea doar contopit cu totalitatea valorilor naţionale ce ţin de limbă, neam, istorie, tradiţii, exilat la capătul lumii într-un ţinut al *îngheţului* moral, fizic şi spiritual în cadrul orăşelului de penitenciare Zarianka, unde domina *veşnica iarnă,* dar care nu-ţi permitea să admiţi îngheţul gândului (*„În iad nu e insuportabil de cald. În iad e insuportabil de frig. Frig, de sună oasele în tine, când lacrima pe care o slobozi – în drumul de la ochii şi până la pământ – se preface în mărgea de sticlă, iar aerul devine palpabil, irespirabil, fără să mai poată intra pe nări, din care cauză simţi cum te sufoci ...Iadul e pretutindeni. El e fără margini. Cine nu se mişcă, acela dispare. Dârdâitul de frig e şi el mişcare. Gândirea este mişcare. Fă efort să gândeşti, să-ţi aminteşti, să visezi, să deznădăjduieşti. De altfel mori. De altfel îngheţi de tot. De altfel dispari...")*, supravieţuind, în cele din urmă, şi fiindu-i mai lesne de îndurat aceste friguri decât atrocităţile unui regim de teroare, *„el vorbeşte cu gura celora care nu mai pot să vorbească şi vede lumea şi cu ochii celora care nu mai pot să o vadă; şi nimic din ce-a văzut el nu poate fi ascuns, nimic din ce-a sperat dânsul nu poate să nu se împlinească. Chiar şi cu o întârziere de o mie de ani".*

Salvat ca prin minune, înălţat deasupra fricii prin dragoste, pentru că *„dragostea este forţa omului de a învinge în orice situaţie"*, Mihai Ulmu este prototipul intelectualului, al adevăratului profesor de şcoală sau universitate care „*trebuie să fie un exemplu de dreptate şi pentru ceilalţi"*, un Nicolae Croitoru din „Nicu Stegaru" de N.Dabija *(„poet, ziarist, exemplul omului care a îndurat suferinţe inumane ..., părintele spiritual al generaţiei şaptezeciste")*, un Gheorghe Dodiţă *(îndrumătorul cu verticalitate prin atitudine părintească*), un Nicolae Dabija *(„profund şi bătăios, dar în acelaşi timp – sensibil şi timid, cu sufletul ca o rană deschisă, pe care o poţi face să sângereze doar atingând-o cu privirea"* (A.Silvestru)), un...(şirul de nume poate fi continuat) Om-icoană a patriotismului care, în orice perioadă a regimului comunist, sfidând oroarea, a acţionat cu demnitate, a rămas vertical şi a însuşit cu „brio" tema *„A fi om e o artă sau un destin?!"*. Chipul protagonistului se identifică, de fapt, cu cel al scriitorului Nicolae Dabija, despre care C.Ciopraga va remarca: „Legat prin mii de fire de fenomenul basarabean în complexitatea lui, tribun, rapsod şi evocator, N.Dabija, continuă alături de alţii cântul atât de repede întrerupt al lui A.Mateevici, o continuare la nivelul altui timp şi cu alte mijloace, dar o continuitate *sui generis*, ca început perpetuu" [3, p.227].

Dar o vor însuşi-o, oare, această temă şi va rămâne ea tot atât de accesibilă următoarelor generații? Şi nu am putea fi amenințați de o corigență îndelungă la această şcoală a vieții, a valorilor pe motivul că politicieni cu principii vestejite mereu încearcă să decidă soarta unui popor într-un cadru îngust al fabulei lui A.Donici *Racul, broasca şi o ştiucă*, fără a ține cont de morala acesteia? E o abordare-alarmă, a temei respective de către filosoful Nicolae Dabija rămasă foarte largă, pentru a nu rătăci intenționat printre tematici *tabu*, inventate de venetici sau de antinaționali, în timp ce *„fiecare ne naştem cu o memorie moştenită"* pe care trebuie să o transmitem mai departe.

Cu penița dirijată de cugetul mai limpede decât lacrima al personajelor create, imortalizând durerea cicatrizată a unui popor întreg care, din timp în timp, se face şi mai durută decât o proaspătă rană întâmplătoare, Nicolae Dabija condamnă arhitectura roşie comunistă, *Patria noastră* (nu numai de cuvânt) constituind Eminescu: *Când vorbim despre dragoste presupunem Eminescu, când vorbim despre Eminescu presupunem dragoste.* Cu dragostea pentru Patria sa şi-a alimentat creația N.Dabija „un scriitor de azi cu o conştiință estetică modernă, care în mod deliberat, cu o luciditate dureroasă, îşi reprimă ambiția de artist pentru a servi mai eficient cauza națională" [4, p.228].

Fenomen de groază, leninism-stalinismul şi-a atribuit rolul determinant în mutilarea a sute şi mii de destine omeneşti, dar nu şi a sufletului lor. Şi dacă „iadul, după J.-J. Rousseau, există încă în viața aceasta în inima celor răi" [5], imaginea acestuia este foarte bine conturată în cadrul regimului unui imperiu dictatorial, parte din care este comandantul penitenciarului Kudreavțev (şi nu numai), dirijat de *legi* şi *fărădelegi scrise* şi *nescrise* pentru închisori *(„nu trebuie să-ți pese decât de viața ta proprie")* pe măsura „educației alese" în şcolile de partid: *„În lunga sa carieră de temnicer, colonelul Kudreavțev învățase să mintă fără să spună minciuni"*. Profanarea adevărului de către acesta, intimidarea personalității, înfrânarea oricăror încercări de a demonstra superioritate în cunoaştere *(„Gândiți, bă! Dar gândirea voastră să nu zdruncine statul")*, vorbeşte despre o stagnare a gândirii şi aşa mediocră, ce naşte doar mediocritate, într-o societate cu „înalte idealuri", în care omul de rând nu ar avea nevoie de educație, pentru că, se întreabă naratorul *„ce s-ar face lumea dacă toți ar gândi şi nimeni nu ar munci?* Transformat într-un zombie al maşinăriei staliniste, lipsit de calități umane, Kudreavțev este tipul odios ce urmează cu strictețe legile adoptate de „socialismul în floare", dar şi propriul lui cod: *„Nu avem nicio plăcere să tragem într-un om mort. Vrem să împuşcăm un om viu. Înviază mai întâi dacă vrei să mori"*. Sarcasmul şi cinismul cu care îi tratează pe deținuți vizează politici de nimicire planificată şi conştientă din partea unui regim de groază, cu prezența unor *vânători de evadați,* a căror izbe erau aşezate la anumite distanțe pentru a-i ademeni pe fugarii din penitenciare, pe o rază de jur-împrejur a orăşelelor de lagăre, pentru a-i asasina şi a prezenta autorităților în calitate de dovadă perechile de urechi tăiate, fiecare crimă valorând a câte un sac de grâu sau zahăr. Scenele oribile amintesc mai degrabă de regiunile populate de canibali, de oameni alienați, protagonişti ai unor filme turnate la Hollywood, decât de o societate bazată pe umanism. Kudreavțev la fel este un călău angajat al regimului respectiv (aflăm că a fost avansat pe scară pentru omorul unui preot), care îşi cunoaşte bine meseria, executând cu sânge rece şi cu resentimentul grandomaniei orice victimă speriată, slabă şi decepționată: *„...asta-i muzica ce-mi place: geamătul de suferință al individului căzut în mâinile mele...în el desluşesc plânsetul omului nou care se naşte"*.

„Morala şi cinstea, în opinia acestui retrograd, *sunt prejudecăți burgheze"*, iar cuvântul „libertate" în limbajul lui Kudreavțev este unul „obscen", acestea şi alte aberații cretinizatoare amintind de blestemul vrăjitoarelor de la Macbeth: *„urâtul este frumos!"; „frumosul este urât!"* etc., în timp ce naratorul ironizează: *„o țară ar trebui să creadă altceva despre libertate, dacă îşi trimite îngerii şi înțelepții la închisoare, în acest sens, poate că penitenciarul e cu adevărat un loc privilegiat"*.

Iscusit roentgenografist al calităților umane, Nicolae Dabija consacră pagini nenumărate nobleței, frumuseții sufletului omenesc (la Eminescu *„cel mai frumos dintre toate câte sunt frumoase este sufletul frumos"),* în stare să catalizeze gulag-urile interioare ale omului. „Împotriva v*eacului peltic* mutilator al popoarelor, se ridică melodia verbului dabijian" [6, p.228]), care este transmisă prin intermediul protagoniştilor romanului Mihai Ulmu şi Maria Răzeşu, îndrăgostiți de frumosul autentic, dar şi prin cel al părintelui Ioan Florenschi cu Efrema, autorul consacrându-le luminoase pagini despre o iubire de o divinitate (paradiziacă) răscolitoare, acest sentiment constituind „aripa pe care Dumnezeu a dat-o sufletului spre a se urca la el" [7].

Aproape copilă, cu doar cei 18 ani împliniți, Maria, în neştire, *îi calcă pe urme* profesorului ei iubit, croindu-şi aproape până la capătul lumii o cale grea şi anevoioasă. La drumul lung nu uită să ia cu sine floarea de busuioc purtătoare de noroc şi prezentă în multe ritualuri româneşti, fapt ce accentuează sentimentul de

mândrie al autorului pentru păstrarea datinilor din străbuni. Descoperindu-l pe iubit, ea îi va mărturisi despre trăirile înălţătoare, va împărţi lumina sentimentelor ei *(„Ceea ce fac şi simt pentru el nu e dragoste, e ceva mai mult. E un foc ceresc, un sentiment din cele care te împreună cu cerul şi face să te simţi Dumnezeu")*, graţie cărora Mihai va recunoaşte: *„Tu eşti mai mult decât o sfântă: eşti femeie!"*, având convingerea că *„numai o femeie ar fi putut fi capabilă de un atare sacrificiu, dar – nu pentru Cel de Sus, care i-ar fi dăruit viaţă veşnică, ci pentru un muritor de rând, cu slăbiciunile şi calităţile lui, care nu putea să-i dăruiască nimic altceva decât dragostea sa de om"*). Însă, o scenă mai înduioşătoare şi mai plină de specific naţional decât ritualul de cununie sub cerul liber în *„poiana nunţii lor",* de o muzicalitate fermecătoare, cu sesizabila prezenţă şi a lăutarilor din balada „Mioriţa", cu *„faţă de masă albă cu horboţică spumoasă cusută cu flori multicolore, cu prune, pere, caise, porumbele, nuci, mere, struguri, alune, bucăţi de brânză, colac împletit în opt, fir de busuioc* şi cu… *inele din iarbă uscată*" nici că ar fi existat vreodată, toate acestea prezentându-ne un tablou superb al existenţei noastre în care *„Sunt iarbă. Mai simplu nu pot fi*" [8]. În faţa acestui fantastic tablou, ne va sugera printre rânduri autorul, nu ar fi putut rezista nicio siberie şi nu l-ar fi putut şterge niciun *om* ne-*om* din lumea întreagă: aceste tablou înveşnicise ceea ce numim *Ţară*, ceea ce numim *neam,* ceea ce numim datini străbune, ceea ce numim Eminescu.

Ei se bucurau de speranţa mare ce le licărea în suflet, păstrându-le euforia unei veşnice primăveri (în pofida iernilor interminabile cu *ace de gheaţă),* ce renăşteau mereu din iubirea lor, adunându-se în cele două jumătăţi de măr (*„Mihai şi Maria deveniră un singur suflet, şi o singură inimă, un tot întreg alcătuit din două jumătăţi perfecte topite într-o sărutare…")* pentru că *„de iubire are parte cel ce dăruieşte iubire"* şi chiar dacă realitatea crudă mai era umbrită de tristeţea cu atât mai sfâşietoare, cu cât despărţirea li se părea o veşnicie, în adâncul sufletului conştientizau că *„tristeţea din dragoste este cea mai frumoasă tristeţe din lume".*

Aşa cum *„noua constituţie egalase femeia şi bărbatul în dreptul de a munci, de a suferi şi de a muri",* departe de iubit, dar aproape cu gândul de el, Maria Răzeşu, cu responsabilitatea pentru misiunea divină de continuatoare a vieţii pe pământ, naşte un copil minunat – pe Mircea – şi sub acest aspect toată familia se înscrie într-o nouă formulă protejată de sfinţenia a **3M – Mihai-Maria-Mircea,** asociată, deloc întâmplător, ca o legătură tainică cu Sfânta Treime, spre a cărui ocrotire tinde fiecare dintre ei prin faptele şi ataşamentul creştinesc.

Ceea ce o caracterizează mereu pe Maria este lumina din suflet care, în pofida ordinii feroce stabilită în cazarmă, se răsfrânge pe chipul îndrăgostit, mereu zâmbitor (*„Când cad peste ea crengi grele de sus, dânsa râde, când se răneşte – cântă…"; „De la tremurul râsului ei tânăr se împrăştiau norii, şi soarele îşi făcea loc în înalturi…"),* fapt revoltător pentru o creatură infernală a maşinăriei staliniste din categoria lui Kudreavţev – tovarăşa Skreab, care desconsideră dragostea, privind-o ca pe un „sentiment meschin", concepţiile ei reducându-se la nivel de scaner al proletarului-monstru: *„Cum poate o femeie atât de tânără şi de minunată să se îndrăgostească?! Ce nu-i ajunge?! Dar noi vom proceda cu îndrăgostiţii aşa cum procedau spartanii cu infirmii lor: îi vom lichida. Puneţi-o la săpat fântâni!"*, fraza amintind de răfuiala cu personajele din basme: *trei ani la rând să mănânci numai pădure tânără!!!*…, sau alte ordine ale suveranilor prin care vitejii ce se încumetau să ceară mâna fetelor de împărat erau supuşi la grele încercări.

Sublima suferinţă Maria o primea cu recunoştinţa „intelectualităţii nevândute", cu tentaţia zborului spre idealul suprem al iubirii, niciodată pe înţelesul administratorilor enkevedişti de pe Kolâma, care rămân o oroare, dar şi o eroare a secolului, prin calităţile lor diabolice, străini iubirii şi dictonului: *Adevărata iubire e cea care îţi dăruieşte aripi*… „Destinul din clipa destrămării luminosului vis de adolescentă a Mariei Răzeşu şi până la acea deplină asumare a idealului major al iubirii face din ea o fiinţă dăruită, o fiinţă superioară…", va afirma Mihai Sultana Vicol [9, p.365].

Moartea eroinei, îndrăgită enorm de către cititor, impresionează foarte mult, şi este un imn sacrificiului care are menirea să producă o răsturnare psihologică a lui Mircea, supranumit revoltător „copil a lui Stalin" de către un regim dictatorial, şi care, în cele din urmă, va rămâne mândru de numele său adevărat – fiul Mariei şi al lui Mihai Ulmu – urmându-le exemplul şi trăind pe nou cele moştenite de la ei.

„Prin această capacitate de dezvoltare a simbolului existenţial: viaţă-penitenciar, textul lui Nicolae Dabija se esenţializează, devenind convingere, speranţă, credinţă în mântuire" [10, p.374]. În acest context, merită atenţie povestea de un profund dramatism a unei iubiri interzise de canoanele bisericeşti dintre Ioan şi Efrema,

ce răsună ca o spovedanie din gura preotului, chinuit şi obsedat nu atât pentru că a încălcat cuvântul din Sfânta Scriptură *(Să nu iubeşti pe nimeni mai mult ca pe Domnul)*, cât pentru faptul că iubind-o platonic pe Efrema, i-a provocat suferinţă, dublându-şi povara sufletească. În microdiscursul său, filosoful Mendelstam, aflat în calitate de rabin, este concludent: *„Doi oameni care se iubesc corectează ceea ce este nedesăvârşit sau rău alcătuit în creaţia lui Dumnezeu, părinte. În acea femeie ai căutat perfecţiune dintâi pe care a pus-o Cel de Sus în fiecare dintre oameni. Şi ai găsit-o. Dar te-ai temut ca această iubire pământească să n-o umbrească pe cealaltă, cerească. Iar dragostea cea pământească tot El ti-a trimis-o, să-ţi amintească de faptul că eşti om cu slăbiciuni şi păcate. Prin ea l-ai cunoscut şi mai bine pe Cel de Sus şi minunăţia lucrărilor sale. Iar Efrema , ea te-a modelat, ca şi Dumnezeu la care te rogi, fără să ştii, şi te-a apropiat mai mult de sfinţenie…”.* Or, şi nescrise legi există, omul fiind cel care şi le asumă în cadrul Legii Supreme, dar cel mai greu păcat e cel de a nu iubi, convingătoare în acest sens fiind sintagma psalmică: *Iubeşte-ţi aproapele ca pe tine însuţi.*

Modul artistic de tratare a unui subiect în care au încăput mai multe destine văzute sub un unghi luminos al iubirii, stilul elevat, neaoş, prezenţa naratorului omniprezent/omniscient cu relativa implicare în evenimentele narate ce formează o armonie între ficţiune şi realitate, structurarea romanului în capitole mici din care, ca o lavă vulcanică incandescentă, ţâşnesc idei valoroase ce ne alimentează spiritual – toate acestea confirmă o apariţie editorială de excepţie, acea *„comandă divină”,* care ne sugerează că *„în aceste timpuri de efervescenţe şi convulsii istorice, poetul (scriitorul) nu are dreptul la eroare, ci doar la demnitate”* [11, p.231].

Indiferent de tonalitatea verbului, de ceea ce exprimă el – fie revoltă, sarcasm, bucurie, tristeţe, îndemn sau elogiu, dar nicidecum disperare sau resemnarea cu inconvenienţa/nedreptatea, verbul lui N.Dabija devine cu atât mai curgător şi răsunător, cu cât ne dăm seama că sensul sintagmei *lupta de eliberare naţională* îl conţine în el, de fapt insistându-se mereu prin cuvânt asupra restituirii a ceea ce ni s-a furat în permanenţă şi care pe drept ne aparţine, – înţelepciune ce ne-o sugerează şi faimosul dicton creştinesc: „Daţi-i lui Caezar ce îi aparţine, şi lui Dumnezeu – ce este a lui Dumnezeu”,

Tema pentru acasă rămâne un ghid supus decodificării în permanenţă despre cum trebuie să păstrăm şi să promovăm valorile naţionale – limbă, neam, istorie, tradiţii – prin prisma celui mai înălţător sentiment – al iubirii de oameni, pentru că rostul suprem al vieţii este iubirea; romanul rămâne, în acelaşi timp, şi „un imn libertăţii care, în opinia lui Iulian Filip, o are fiecare la îndemână, doar ca să nu se teamă de marele ei preţ…” [12, p.369], dar şi un dor continuu de Eminescu, ceea ce înseamnă dor continuu de naţiunea noastră. Atitudinea scriitorului, poziţia civică se află în fondul de aur al romanului cu remarcile uneori subtile, uneori vociferante, dar care oricum se fac auzite: *„Dacă într-o lume politizată faci abstracţie de politică, politica nu face abstracţie de tine”; „Dar şi în lumină poate fi întuneric, precum şi în tristeţe poate fi bucurie”; „O bucurie te poate înălţa, dar te şi poate înfrânge”; „Cine afirmă că iubeşte omenirea fără a fi iubit măcar pe cineva din această omenire, minte”; „Cioburile ceştii sparte nu pot fi lipite la loc”; „Dacă ar fi să scoţi din Biblie pasteluri, unele file, chiar şi pe unii profeţi cu cărţile lor, ea tot Biblie ar rămâne, dar dacă scoţi din ea iubirea, aceasta devine o carte oarecare…”* Iar eroina principală, Maria*, „visa mereu la poezia lui Eminescu”; „visa să-şi cumpere la primul ei salariu o frunză din teiul lui Eminescu”*; şi în timp ce *„în lume era război, şi Basarabia lor se afla în altă ţară”,* ea mereu rămânea cu acelaşi dor de Eminescu…, un model pentru detractorii lui Eminescu.

Scris sub semnul înălţării spre Dumnezeu, ***Tema pentru acasă*** rămâne o temă pentru actualitate, dar şi pentru generaţiile de azi şi mâine – o lecţie care nu-ţi permite să rămâi corigent” (Gh.Dodiţă), romanul depăşind orice spaţii ale excepţionalului…Paginile de un dramatism profund şi sensibilizator se citesc cu răsuflarea întretăiată. Parte din miracol este şi existenţa *limbajului de dincolo de cuvinte* antepus cuvintelor de către autor întru a păstra legătura cu divinul şi a ne crea confortul unei sărbători cu adevărat spirituale în albia acestui limbaj, bucurându-ne de bogăţia şi accesibilitatea deplină la ea şi oferită cu generozitate tuturor celor împătimiţi de lecturi serioase, inclusiv şi prin Ochiul al Treilea de care trebuie să ţinem seamă şi fără de care am rămâne orbi: *Plouă cu seminţe fără puteri / le măturăm şi le ardem pe câmpul arat…/ Dar ce am văzut cu ochiul al treilea ieri / va fi doar mâine cu adevărat* (Dabija N. *Ochiul al Treilea*).

Nu există prezent fără trecut, aşa cum nu există nici viitor fără prezent.. Aşadar, să luăm aminte de ceea ce ne-au lăsat părinţii şi buneii noştri, conştientizând că scara spre un viitor luminos o clădim astăzi cu preţul suferinţelor lor, despre care neapărat trebuie să ştim – gulag-uri la propriu şi la figurat, a căror repetare este inadmisibilă. Or, romanul ***Tema pentru acasă*** este şi un clopot pentru generaţia generaţiilor viitoare în acest

sens, iar autorul Nicolae Dabija rămâne „…nu doar un Soljenițân al românilor de pretutindeni, ci un Soljenițân **artist** al românilor în evocarea cu atâta forță de imaginație şi de recreare , cu atâta sugestivitate şi plasticitate, cu atâta capacitate de relevare şi de penetrațiune a atrocităților, a cruzimii şi absurdităților proprii regimului stalinist-totalitarist, în special proprii temnițelor siberiene…" [13, p.], încât cititorul volens-nolens se contopeşte cu protagoniştii, având în față un spațiu larg pentru meditație.

Referințe:

1. Corbu D. // Dabija N. Tema pentru acasă. - Iaşi: Princeps Edit, 2009 (coperta).
2. Ciopraga C. N.Dabija – o conştiință vizionar-patetică // Dabija N. Aripa sub cămaşă. - Iaşi: Junimea, 1990, p.8.
3. Ciopraga C. // Dabija N. Oul de piatră. - Galați: Eminescu, 1995, p.227.
4. Ştefănescu A.N. Dabija sau lupta cu amnezia // Dabija N. Oul de piatră, p.228.
5. Rousseau J.-J. // Maxime şi cugetări. - Chişinău: Epigraf, 2007.
6. Codreanu T. // Dabija N. Oul de piatră, p.229.
7. Duță V. Puterea cuvintelor: Dicționar de cuvinte, nume, expresii şi citate celebre. - Bucureşti: Ed. Ştefan, 2005.
8. Vieru Gr. Taina care mă apără. - Iaşi: Princeps Edit, 2008.
9. Vicol M. Sultana // Dabija N. Tema pentru acasă, p.365.
10. Dinescu V. // Dabija N. Tema pentru acasă, p.374.
11. Corbu D. // Dabija N. Oul de piatră, p.231.
12. Filip Iu. // Dabija N. Tema pentru acasă, 2009, p.369.
13. Dolgan M. / O dragoste shakespeariană dezlănțuită în lanțuri // Revista de ştiință, inovare, cultură şi artă *Academos.* - Chişinău, 2010, nr.2, p. 104.

Prezentat la 02.07.2010

ARTA PODOABELOR ÎN EPOCA BRONZULUI

Liliana CONDRATICOVA

Centrul Studiul Artelor, Institutul Patrimoniului Cultural al AŞM

A l'époque de bronze, les motifs ornementaux de la spirale et du méandre sont organisés dans des systèmes cohérents, suggérant le mouvement de rotation du soleil. Le bronze a joué un rôle décisif dans le domaine de l'art. Les plus connus sont la hache à disque en bronze, l'épée en bronze, le vase et les bracelets en or, décorés d'incisions, surtout les spirales, disposées en bandes ou en motifs circulaires.

Vestigii nonverbale ale trecutului, podoabele au servit dintotdeauna drept sursă veridică privind cultura materială a comunității umane într-o anume perioadă istorică. Totodată, articolele de artă decorativ-aplicată din epoca bronzului invocă în fața cercetătorilor şi chestiuni speciale, precum descrierea şi clasificarea pieselor depistate, ceea ce înlesneşte evident determinarea valorii istorice şi artistice, specificarea tehnicilor de lucru şi a materiilor prime utilizate. Apărute în paleolitic, podoabele îndeplinesc, pe parcursul secolelor, funcțiile social-economică, magico-religioasă, pragmatică şi de înfrumusețare. Pentru confecționarea lor, s-a recurs la uzitarea celor mai variate materii prime, precum scoicile, pietrele colorate şi cele organice, în neo-, eneolitic îşi fac apariția primele podoabe pentru realizarea cărora s-a folosit cuprul, iar ulterior şi aurul. Date sumare despre arta podoabelor în epoca bronzului se întâlnesc în variate articole publicate în reviste ştiințifice şi în presa periodică. Pe lista lucrărilor speciale, consacrate fragmentar artei bijuteriilor, se înscriu şi cele publicate de către cercetătorii din Moldova, precum V.Dergaciov [1], T.Bader [2], V.Drăguț [3], V.Simion [4], V.Florea [5], o lucrare colectivă cu referință la culturile epocii bronzului [6], S.Agulnikov [7] ş.a.

Epoca bronzului reprezintă un salt calitativ, legat de evoluția continuă în toate domeniile de activitate, diferențierea socială şi de avere, noi cunoştințe metalurgice cu referință la prelucrarea aliajului descoperit. Din aceste considerente, epoca bronzului va cunoaşte un repertoriu vast de manifestări, va crea aproape tot ceea ce omul este în stare să creeze şi azi în domeniul artei podoabelor de aur, salt calitativ şi cantitativ, care necesită explicații în domeniu. Cultura bronzului urmează pe cea a neoliticului, fiind caracterizată la origine prin elemente artistice inferioare, în comparație cu marea artă din cultura Cucuteni-Tripolie. În schimb, în viața activității tribale se produc schimbări profunde menite să contribuie la apariția unor categorii, forme şi modalități de expresie nouă. Epoca bronzului prezintă o perioadă istorică mult mai dinamică decât cele precedente, cu modificări esențiale în toate domeniile, ceea ce permite crearea unor obiecte decorative tot mai individuale. Foarte modeste în neolitic, obiectele executate din metal devin tot mai numeroase în epoca bronzului, piesele de aur fiind mult mai frecvente decât cele de argint. Dacă în epoca neolitică faza eneolitică arta aurului a fost reprezentată practic de o singură categorie de obiecte (idoli antropomorfi), legate exclusiv de credințe şi ritualuri magice, atunci epoca bronzului va cunoaşte un repertoriu vast de manifestări, va crea aproape tot ceea ce omul este în stare să creeze şi azi în domeniul artei metalelor prețioase. Este lesne de constatat (în baza vestigiilor arheologice) că în spațiul Carpato-Dunărean este prezentă o evoluție continuă în toate domeniile de activitate, comunitatea umană fiind compusă din elemente unitare şi dense, cu posibilități infinite. În plan social diferențierile sunt abia perceptibile, deşi se resimte o diferențiere destul de mare prin averea deținută, fenomen condiționat şi de creşterea fără precedent a activităților războinice. Aceasta este una dintre explicațiile de ce încă de la finele neoliticului tardiv piesele devin tot mai individuale şi se vor transmite epocii bronzului cu această particularitate. Categoria de creații care sunt puternic individualizate prezintă piesele de aur. În epoca bronzului, apar primele piese de podoabă din aur în sensul adevărat al cuvântului, mici sârme-inele, plăcuțe înşirate pe un suport textil, spirale simple care sunt predecesoarele inelelor de tâmplă răspândite în epoca bronzului. Mărturii incontestabile, în acest context, prezintă inelul simplu din stratul Boian de pe „Dealul Ulmilor", sau spirala simplă descoperită la Gumelnița, jud. Ilfov [8]. Este evident că exuberanța obiectelor de aur în tot spațiul bronzului Carpato-Pontic este legată nu numai de creşterea şi concentrarea puterii unei persoane anume din cadrul comunității. Un rol fundamental au deținut noile cunoştințe obținute în această primă epocă a metalurgiei din istoria comunității omeneşti de la nordul Dunării, cunoştințe, care i-au creat omului posibilitatea începerii exploatării sistematice a rezervelor de aur aluvionare sau din zăcăminte. Noua îndelet-

nicire, obținerea și prelucrarea bronzului, a contribuit și la apariția unei noi categorii sociale: meșteșugari, oameni specializați, care, cu timpul, au devenit meșteri iscusiți și foarte solicitați în arta metalului.

Deși inițial rudimentare, piesele de cupru și metale nobile sunt confecționate exclusiv prin turnare, forjare și alte operații tehnice fiind solicitate mult mai târziu, din care considerente, primele piese de aur practic nu se pot încadra în categoria artei podoabelor. Totodată, spre deosebire de arta neolitică, care de preferință, servea cultului feminității, a Zeiței-Mame, arta epocii bronzului este legată de creșterea rolului bărbatului și trecerea spre descendența patrilinie.

Cât privește prelucrarea bronzului, începută în spațiul românesc, după cum afirmă Vl.Dumitrescu, pe la cca 1800 a.Chr., iar în opinia altor specialiști, și mai devreme, ea avea să devină o ocupație curentă în special în Transilvania, care constituie unul dintre cele mai importante centre metalurgice europene. Cu timpul, prelucrarea bronzului devine o preocupare curentă, fiind confecționate unelte decorate cu variate simboluri, însemne ale puterii și podoabe, care urmau să sublinieze puterea aristocrației, a conducătorului militar și a sacerdotului suprem. În afară de seceri și topoare simple, sunt confecționate în număr estimabil topoare de bronz cu disc, bogat decorate și folosite atât în luptă, cât și ca însemne ale puterii șefilor militari, precum sunt cele descoperite la Someșeni și Apa – jud. Cluj sau Perșinari – jud. Dâmbovița. În paralel cu bronzul, pentru satisfacerea unor cereri din ce în ce mai insistente, ca urmare a diferențierii sociale, continuă să se prelucreze aurul. Tezaure importante cu piese de aur, datate din epoca bronzului, au fost depistate la Firiteaz – jud. Bihor, Sacosu Mare – jud. Timiș, Grăniceri – jud. Arad, Săcuieni – jud. Bihor, Ostrovu Mare – jud. Mehedinți, Sărăsău – jud. Maramureș, în care abundă brățările de aur, suple, elegante, somptuoase, executate cu multă finețe; discuri și falere gravate; aplice; pandantive și alte podoabe [9]. Cele mai reprezentative descoperiri ale perioadei timpurii a bronzului prezintă inventarul tumulilor de la Mândrești, Telenești – pafta de os cu două orificii.

În epoca bronzului în organizarea comunităților se resimte caracterul militar al societății, marcat de ierarhia socială, conducătorii de triburi fiind remarcați prin anumite însemne ale puterii, sceptre, podoabe specifice, unele din ele cu vădit caracter ritual (tezaurele de la Țufălău, Sărăsău, Turnu Măgurele, Perșinari). Din această epocă datează numeroase obiecte de podoabă – brățări, inele, cercei – realizate prin forjare, torsionare a firului metalic, gravare și turnare în tipare. Aceste piese se disting prin motive decorative specifice – cercuri, linii, cruciulițe, protome de animale, bande, caneluri etc., ceea ce denotă practicarea continuă a prelucrării artistice a metalului prețios. În epoca bronzului își fac apariția și primele falere – mici discuri din metal prețios, decorate cu motive spiralice sau solare, motive zoomorfe stilizate, care erau folosite ca aplice pentru costumul conducătorului, sau în calitate de pandantive. De la finele epocii bronzului datează numeroase vase de aur, care și astăzi frapează prin eleganță și frumusețe [10].

Foarte modeste în neolitic, obiectele executate din metal devin tot mai numeroase în epoca bronzului, piesele de aur fiind mult mai frecvente decât cele de argint. Grație prezenței zăcămintelor de metal prețios în Transilvania, această ramură cunoaște o dezvoltare mult mai fructuoasă în raport cu Țara Românească și Moldova. Tezaurele de aici din epoca bronzului se disting prin numărul de obiecte prestigioase confecționate din aur, prelucrat paralel cu bronzul, diversitatea pieselor, varietatea formelor și motivelor ornamentale, a tehnicilor de prelucrare a metalului prețios [11]. Evoluția generală a societății pe linia concentrării autorității supreme și, respectiv, a puterii supreme, contribuie la transformări esențiale în toate domeniile, inclusiv, și cel al artei. Din categoria obiectelor de podoabă specifice pentru epoca bronzului vom menționa cerceii-pandantive mono- și plurispiralice, confecționați din sârmă de cupru, argint sau aur; brățările simple din sârmă și brățările compuse din mai multe tuburi mici, răsucite din foițe de cupru; salbele și amulete-pandantive din colți perforați de lup, câine, vulpe sau cerb nobil.

Geometrismul în arta decorativ-aplicată, mai ales în orfevrărie, este marcat prin complexitatea elementelor decorative stilizate, descifrarea cărora prezintă și actualmente dificultăți estimabile, dar constituie, în dese cazuri, cheia spre înțelegerea lumii comunității epocii bronzului. Motivele ornamentale sunt, de cele mai dese ori, împrumutate de pe piesele de ceramică, cea mai uzuală fiind spirala dinamică, asemenea unui vârtej, pusă în legătură cu un eventual cult al soarelui.

Începând cu perioada mijlocie a epocii bronzului tezaurele de piese de podoabă, precum și descoperirile singulare de piese metalice, devin tot mai reprezentative, fenomen în strânsă legătură nu atât de creșterea puterii unei persoane din cadrul comunității, cât de noile cunoștințe obținute în această primă epocă a metalurgiei. De menționat că creațiile bronzului din Caucaz, Balcani sau din Europa Centrală posedă anumite si-

militudini cu operele meşterilor de la nord de Dunăre, analogii sesizabile în formele obiectelor şi elementele decorative utilizate cu succes [12]. Graţie faptului că democraţia militară s-a impus drept unica formă de guvernare, se confecţionează nu numai arme, dar şi podoabe, care exemplifică perioada de siguranţă şi dezvoltare fructuoasă, care influenţează, în primul rând, arta metalelor preţioase, tot mai mult subjugată unei anumite conduceri sau divinităţi supreme.

Din epoca bronzului datează numeroase obiecte de podoabă (inele, cercei), realizate prin forjare şi torsionare a firului metalic, gravare şi turnare în tipare; manifestate prin brăţări de bronz cu capetele care se depăşesc, confecţionate din bară metalică turnată, cu însemne ale defectelor obţinute la turnare, unele exemplare placate cu un strat de cupru (Bogdanovca, Cimişlia). Tezaurele acestei perioade se disting prin numărul de obiecte confecţionate din aur, diversitatea pieselor (brăţări, inele, discuri, pandantive, butoane, diademe funerare), varietatea formelor şi motivelor ornamentale, a tehnicilor de prelucrare a metalului preţios. Purtătorii *culturii înmormântării în gropi* preferau coliere din dinţi de lup; podoabe spiralice, din sârmă de bronz (necropola tumulară de la Gura Bâcului) [13], erau preferate şi podoabe din scoici de tip „unio", amulete de os, inele metalice de mărimi medii. Mostre ale podoabelor din epoca bronzului sunt prezentate de inventarul funerar depistat în mormântul-pereche aparţinând unei femei, la gât păstrându-se fragmente de podoabă de cupru în mai multe spire (Orhei); podoabe spiralice, fiecare cu câte 6 spire (Cioburciu) sau inel monospiralic de argint; pandantive din colţi de animal (Tudora – Ştefan Vodă); cercei de cupru din sârmă groasă nesudată, cercei în formă de inel în spire; paftale de os cu două perforaţii (tumulul de la Parcani şi Ternovca – Tiraspol) [14], specific pentru ritul funerar este şi plasarea pe frunte a plăcuţelor de cupru (posibil, în legătură cu cultul religios profesat, funcţii apotropaice sau de subliniere a statutului social-economic). Purtătorii culturilor din epoca bronzului acordau preferinţă inelelor de tâmplă de aramă (Cazaclia, Giurgiuleşti, Bădragii Vechi, Talmaz) sau confecţionate din aur, rotunde sau spiralate (Brânzeni), inele de bronz (Cazaclia), inele de tâmplă de aur erau asociate cu pandantive (Pohrebea) şi piese similare realizate în argint (Brăviceni, Roşcani); mărgele de sticlă şi din chihlimbar (Cazaclia); pandantive din colţi animalieri (Corjova, Teţcani); agrafe de păr folosite în calitate de piese pentru înfrumuseţarea coafurii (Dănceni).

Perioadele mijlocie şi tardivă ale epocii bronzului sunt reprezentate în spaţiul Pruto-Nistrean prin patru culturi arheologice: *cultura ceramicii în mai multe brâie, Comarovca, Noua şi Sabatinovca,* fiecare cu anumite similitudini şi divergenţe (aşezările de la Mândreşti, Hristici, Lozova, Vărvăreuca şi Dancu). Tezaurele de piese de podoabă, precum şi descoperirile de obiecte metalice izolate, devin tot mai reprezentative, depistându-se catarame de os, în formă de cerc, cu suprafaţa şlefuită, în plan rotundă, de formă corectă, culoare sur-cafenie. Purtătorii *culturii ceramicii în mai multe brâie* preferau fibule-paftale de cordon din os. Merită atenţie asemenea podoabe precum clopoţei [15] de bronz, descoperiţi în mormintele tumulare de la Grădişte. Mărgele de sticlă şi mărgele în formă de amforete intrau în componenţa colierelor complicate, fiind clasificate în două grupuri: confecţionate din sticlă neagră, cu orificiu relativ mare, de formă discoidală în profil şi mărgele confecţionate din sticlă galbenă, cu perforaţie mică, rotunde în profil. Pentru această perioadă sunt specifice şi paftale masive de os, de formă circulară [16], depistate la Cârnăţeni – Căuşeni; Nicolscoe şi Novocotovsc, Slobozia; cercei de formă elipsoidală, executaţi din placă de bronz prin turnare (Nicolscoe-Slobozia), mărgele şi semifabricate pentru mărgele de bronz, executate prin turnare şi forjare, paftale de os confecţionate prin sfredelire şi şlefuire (Brăviceni – Orhei), inele de tâmplă, de bronz, în 1,5 spire (Petreşti – Ungheni); paftale de os şi brăţări [17], confecţionate din sârmă de bronz, de formă elipsoidală, cu capetele care trec unul peste altul (Văratic – Râşcani). Pandantive în formă de spirală se referă la *cultura înmormântărilor în gropi* şi prezintă piese realizate prin răsucirea în două a sârmei ovale în secţiune, catarame de os, în formă de cerc, cu suprafaţa şlefuită, în plan rotundă, de formă corectă şi de culoare sur-cafenie (Hagimus – Căuşeni). Tot aici au fost depistate 14 mărgele de argint biconice aurite cu diam. 0,6 cm, mărgele amalgamate cu aur, confecţionate din două părţi sudate, din foaie de argint, cu perforaţie, culoarea de la auriu la sur-violet. Aceste mărgele, asociate cu mărgele de sticlă şi piese în formă de amforete, intrau în componenţa unui colier complicat. Mărgelele de sticlă se clasifică în două grupuri: confecţionate din sticlă neagră, cu perforaţie relativ mare, de formă discoidală în profil şi mărgele confecţionate din sticlă galbenă, cu perforaţie mică, în secţiune rotunde. Pandantivele sunt realizate în formă de spirală ovală în secţiune răsucită în două, de culoare sur-violetă, iar cataramele sunt, de cele mai dese ori, realizate din os, în formă de cerc, cu suprafaţa şlefuită, în plan rotundă, de culoare sur-cafenie.

Către finele bronzului, bijuteriile de aur își pierd sensul simbolic sacral, luând o anumită semnificație legată de unele particularități geografice, dar fără specificarea trăsăturilor etnice și spirituale. Mărgelele din epoca bronzului sunt de forma biconică, cu suprafața șlefuită, culoare cafeniu-închis, deosebindu-se și mărgele de argint biconice aurite, mărgele amalgamate cu aur, confecționate din două părți sudate, din foaie de argint, culoarea suprafeței puțin patinată de la auriu la sur-violet, cunoscute în baza tezaurelor și obiectelor singulare de obiecte de bronz de la Tețcani, Tiraspol, Grădiște, Pruteni, Calfa. Spațiul Pruto-Nistrean în *epoca bronzului tardiv* poate fi împărțit convențional în două zone culturale: zona de silvostepă, unde locuiau purtătorii *culturii Noua*, iar mai târziu și triburile tracice ale Hallstattului timpuriu și zona de stepă, populată de purtătorii *culturilor Sabatinovca* și *Belozeorsc*. Triburile culturii Noua foloseau uneltele și podoabele din bronz, reprezentate în formă de depozite sau descoperiri singulare, turnate în ateliere locale din minereul importat. În urma investigațiilor a fost descoperit un fragment de creuzet (Grinăuți – Dondușeni), folosit, mai mult ca probabil, la turnarea secerelor cu două perforații la mâner, ceea ce denotă practicarea locală a metalurgiei bronzului [18]. În epoca bronzului tardiv teritoriile de stepă au fost populate de triburile *culturii Srubnaja* (depozitul de la Socoleni). Specific culturii Sabatinovca (tumulii de la Gura Galbenă – Cimișlia) este prezența variatelor sule de os care imită piesele de metal, ace de bronz cu vârf spiralat; brățări și inele pe mâini, pandantive (Novocotovsc – Tiraspol), inclusiv brățări masive, executate prin turnare, de formă ovală, cu capetele depășite; fibule cu urechiușă ovală și brățări de bronz.

În așa mod, succinta trecere în revistă a celor mai reprezentative piese denotă că epoca bronzului în spațiul Pruto-Nistrean prezintă o diversitate mare de podoabe, confecționate din materii prime nobile și aliaje metalice ieftine, fiind clasificate, în funcție de modalitățile de port în *podoabe pentru brațe* (brățări, inele), *piese pentru cap*, *gât* și *vestimentație* (mărgele, coliere, pandantive, amulete, ace, fibule, paftale), purtate de bărbați și de femei. Luând în considerare unitatea tipologică și stilistică a podoabelor din epoca bronzului, menționăm că *fibulele* depistate în interfluviul Nistru-Prut prezintă piese de bronz cu scut oval (cu analogii în Europa Centrală) [19], la care se adaugă fibule în două spire, datate cu sec. XI-IX î.Chr. și fragmente ale fibulelor *passementerie*, frecvent întâlnite în spațiul Carpato-Danubian. *Agrafele* (ácele), în funcție de decorarea vârfului, prezintă următoarele tipuri: 1) cu vârful monospiral (specific purtătorilor culturilor Noua și Sabatinovca), apărute la mijlocul perioadei și răspândite la finele bronzului; 2) cu vârful inelat (cultura Noua); 3) agrafe cu vârful ajurat, pentru care este specifică incizia romboidală pe vârful piesei; 4) agrafe cu vârful biconic, specifice bronzului tardiv și culturii Noua. Alte categorii de piese sunt mai puțin reprezentative, precum pandantive cruciforme specifice culturii Noua, piese de factură ajurată, datate nu mai devreme de sec. XII î.Chr., lănțișoare de bronz utilizate pentru suspendarea pandantivelor ajurate, brățări cu capetele neunificate și decorate cu ornament incizat, frecvent răspândite în spațiul Carpato-Danubian. Totodată, prezența pieselor metalice în interfluviul Nistru-Prut denotă prezența locală a prelucrării metalelor de purtătorii culturilor Sabatinovca, Belozeorsk și Noua, drept argumente servind tipurile locale ale pieselor de bronz (pandantive cruciforme) și atestarea atelierelor locale unde se turnau piese de bronz, documentate prin forme de turnat și lingotiere. Mormintele militare posedă ca inventar funerar vârfuri de săgeată, aplice de bronz, iar descoperirea mărgelelor de sticlă într-un mormânt denotă apartenența unei femei, deși în această perioadă mărgelele făceau parte și din inventarul funerar al tumulilor bărbătești [20].

Totodată, arta bronzului posedă, de cele mai dese ori, caracter masculin, legat de ascendența patriarhatului și a cultului Zeului-Soare. La finele bronzului devine evident un fenomen artistic de sinteză, legat de predominarea până la monotonie în arta metalelor a elementelor decorative preluate din ceramică. Acest canon este realizat cu succes de fantezia aurarilor, care formează îmbinații ingenioase a figurilor geometrice. Unitatea tipologică, stilistică și tehnică a podoabelor executate în această perioadă denotă apariția unui aspect regional al civilizației geto-dacice, fiind semnalată unitatea evoluției istorico-sociale, spirituale și a creației artistice. Bijuteriile de aur pierd cu timpul sensul simbolic sacral, promovând o anumită semnificație în referință cu unele particularități geografice, dar fără specificarea trăsăturilor etnice și spirituale. Arta metalelor prețioase practicată de către geto-daci în epoca bronzului posedă următoarele trăsături distinctive: 1) este o artă a simbolurilor solare, abstracte, cu o permanentă tendință spre geometrism dinamic și primele încercări de realizare a unor reprezentări antropomorfe; 2) prezintă o creație extrem de bogată ca formă, dar cu ornament practic canonizat, excepțională numai grație măiestriei artistice și asocierii elementelor decorative; 3) în pofida influențelor popoarelor nomade, mai mult sau mai puțin semnificative, rămâne a fi o artă originală, complet diferită de arta popoarelor din regiunile limitrofe, din punctul de vedere al formei, ornamentului și tehnicii,

fiind un argument incontestabil al unității spirituale şi etnice a geto-dacilor; 4) folosirea aurului pentru confecționarea variatelor podoabe menite să servească aristocrația şi cultul suprem al Soarelui, de unde rezultă abundența articolelor de bijuterie, vase, harnaşament, arme confecționate din aur, ceea ce a permis cercetătorului Şt. Burda să desemneze epoca bronzului, în care s-a dezvoltat civilizația geto-dacă, ca fiind *epoca aurului* [21].

Conținutul simbolic al decorului este determinat de elemente şi de ordonarea lor în ansamblu, podoabele fiind un exemplu de semnificație social-culturală şi prestigiu. Decorul pieselor din epoca bronzului rămâne dominat de acelaşi principiu al radialității, iar în cazul metalului, procedează la solarizarea tuturor motivelor, provenind dintr-o anterioară simbolică. În fine, arta epocii bronzului nu este numai expresia unei religii, dar şi a unei ierarhii cosmice şi sociale, dominate de cultul Soarelui ca principiu universal al vieții şi al morții. Moştenirea artistică a epocii bronzului constă în continuitatea producției şi tehnologiei bronzului, pregătind trecerea de la simbolic-decorativ la decorativul în sensul veritabil al cuvântului, şi prin aceasta, la arta antichității clasice [22]. Arta metalelor prețioase şi orfevrăria epocii bronzului erau chemate să contribuie prin operele sale la sporirea şi evidențierea cultului conducătorilor.

Referințe:

1. Дергачев В. Памятники эпохи бронзы: Археологическая карта Молдавии. Вып. 3. - Кишинев: Штиинца, 1973; Idem. Бронзовые предметы XIII-VIII вв. до н.э. из Днестровско-Прутского междуречья. - Кишинев: Штиинца, 1975.
2. Bader T. Evoluția fibulelor de pe teritoriul României de la sfârşitul epocii bronzului până în perioada hallstattului târziu // Thraco-Dacia. - Bucureşti. - 1983. - T.IV. - Nr.1-2.
3. Drăguț V. L'art roumain. - Bucarest: Editions Meridiane, 1984.
4. Simion V. L'art des metaux précieux en Roumanie. - Bucureşti: Meridiane, 1990.
5. Florea V. Istoria artei româneşti. - Chişinău: Hyperion, 1991.
6. Comori ale epocii bronzului în România. - Bucureşti: Muzeul Național de Istorie a României, 1995.
7. Agulnikov S. Necropola culturii Belozerka de la Cazaclia. - Bucureşti, 1996.
8. Burda Şt. Tezaure de aur din România. - Bucureşti: Meridiane, 1979, p.11.
9. Florea V. Op.cit., p.27-28.
10. Simion V. Op. cit., p.68.
11. Ibidem, p.6.
12. Burda Şt. Op. cit., p.15.
13. Muzeul Național de Arheologie şi Istorie a Moldovei. MNAIM. FB 20184.
14. Дергачев В. Op. cit., p.14, 16, 29, 34, 52.
15. MNAIM. FB 21713.
16. MNAIM. FB 26567; FB 26672.
17. MNAIM. FB 26674; FB 26675.
18. Дергачев В. Op. cit., p.68.
19. Bader T. Fibule cu scut dintr-un singur fir. // SCIV. - Bucureşti, 1970, 2, c.213-218.
20. Маркевич В. Исследования молдавской неолитической экспедиции // Археологические исследования в Молдавии (1972). - Кишинев: Штиинца, 1974, p.86.
21. Burda Şt. Op. cit., p.20.
22. Florescu R. Arta epocii bronzului în România // Comori ale epocii bronzului în România, p.35-36.

Prezentat la 02.03.2010

CONCERTUL NR.2 PENTRU PIAN ŞI ORCHESTRĂ DE V.POLEACOV: ASIMILAREA TRADIȚIILOR GENULUI

Aliona VARDANEAN
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice

The article is dedicated to the genre of instrumental concert and, especially, to creative works of D.Fedov, the representative of national composition school of the XX century's 2nd part. The attention is fixed on Concerto Nr.2 for piano and symphonic orchestra that is distinguished by the references to the Moldavian folklore. The author presents the history of Concerto's working out. In this article there are also reflected very clearly the form's features and treatment's multiplicity, there are characterized tendencies to improvisation and fluidity of the form. The author describes the musical language used in the analyzed opus to prove, that D.Fedov's Concerto Nr.2 belongs to the most important achievements of the genre.

În articol este analizat Concertul nr.2 pentru pian şi orchestră de Valerii Poleacov. Această creație a asimilat tradițiile clasico-romantice ale genului de concert instrumental pentru solist şi orchestra simfonică în componență dublă. Inițial, este prezentată istoria compunerii concertului de V.Poleacov, reflectându-se locul lucrării în creația componistică din Moldova în perioada postbelică. Autorul caracterizează tendința spre improvizare, fluiditatea formei. De asemenea, sunt descrise particularitățile limbajului muzical folosit în opusul analizat. În concluzie, se menționează că această creație a lui V.Poleacov aparține unor realizări importante ale genului.

Evoluția genului de concert pentru pian în Moldova din a doua jumătate a sec.XX este condiționată de legitățile generale ale dezvoltării concertului instrumental şi stabilirii periodizației în muzica națională, unde ca „unitate de măsură" este ales condiționat hotarul de o jumătate de secol, anul 1948, indicând o etapă foarte grea din istoria muzicii sovietice, legată de represii. În practica muzicală se justifică şi tendința cercetării existenței concertului instrumental în interiorul genurilor simfonice, la care el aparține pe drept.

Crearea în anul 1955 a Concertului nr.2 pentru pian şi orchestră de V.Poleacov se referă la primii 10 ani postbelici, convențional marcați de cercetător ca prima etapă în dezvoltarea sa după anul 1945. Această perioadă istorică de timp se evidențiază prin dezvoltarea dinamică a genurilor muzicii simfonice şi creşterea activității compozitorilor din Moldova în domeniul concertului instrumental. Până atunci în republică au fost create doar trei concerte instrumentale: Concertele pentru vioară şi orchestră de Şt.Neaga (1944) şi de D.Gherşfeld (1951), precum şi Concertul pentru pian şi orchestră de D.Fedov (1952). (Primul concert al lui V.Poleacov nu poate fi inclus în această listă din două motive. În primul rând, el a fost scris în anul 1948, când compozitorul locuia în afara Moldovei, în capitala Letoniei – Riga, şi în al doilea rând, partitura compoziției este pierdută. Astfel, în realitate concertul nu are nici o legătură cu dezvoltarea muzicii moldoveneşti şi rămâne în afara cadrului lucrării date [1]. V.Poleacov a fost unul dintre primii compozitori în Moldova care a utilizat activ posibilitățile genului de concert.

Creat în anul 1955, Concertul pentru pian şi orchestră alături de cel pentru vioară şi orchestră (1953) şi cel pentru violoncel şi orchestră (1960) a fost, în mare măsură, demonstrativ nu numai pentru evoluția stilului lui V.Poleacov, dar şi pentru dezvoltarea genului de concert în Moldova.

În portofoliul creativ al compozitorului ceva mai devreme de Concertul nr.2 pentru pian şi orchestră au apărut Concertele pentru vioară (1955). Mai târziu, în anul 1960, a fost finisat Concertul pentru violoncel. Un fapt remarcabil este că aproximativ în acelaşi timp cu V.Poleacov, adică în a doua jumătate a anilor '50-'60, la genul de concert apelează activ şi alți compozitori moldoveni. V.Axionov aminteşte aici Concertul pentru trompetă şi orchestră de A.Mulear (1955), apoi Concertul pentru vioară şi orchestră (1956) şi Concertino pentru oboi şi pian (1957) de S.Lobel. În 1960 un Concert pentru vioară şi pian a scris D.Gherşfeld [2].

În cele 12 partituri se evidențiază individual dominarea firească a funcției sonore a instrumentului ales de compozitor. Specificul conținutului emoțional-genuistic se apreciază prin orientarea la tehnica interpretativă, la descoperirea maximă a posibilităților timbrale şi coloristice ale instrumentului, la îmbinarea începuturilor colectiv şi individual, după cum şi sprijinul pe principiul improvizației, ce alcătuieşte baza interpretării muzicii populare.

Pe acest fundal, Concertul nr.2 pentru pian şi orchestră de V.Poleacov reprezintă un interesant exemplu de gen în creația compozitorului, al cărui stil s-a format în baza legăturii nemijlocite cu folclorul moldovenesc şi ucrainean pe parcursul întregii sale vieți. Fiind un bun cunoscător şi valorificator al muzicii populare, artistul profund şi fin sesizează specificul național al ei, asimilând virtuos particularitățile melosului popular în creațiile sale.

Totodată, Concertul nr.2 pentru pian şi orchestră de V.Poleacov continuă şi tradițiile concertului mare clasico-romantic pentru solist şi orchestra simfonică în componența dublă. Corelația clasică de tempouri ale părților ciclului sonato-simfonic (partea I – *Allegro moderato*, partea II – *Lento cantabile*, partea III – *Allegro giocoso*) evidențiază caracteristica imaginilor, bazându-se pe contraste tematice puternice. Principiul concertării se realizează aici variat, determinând rolul instrumentului solistic: în partea II se contrapune orchestrei, iar în părțile I şi III se produce în calitate de participant al acestui joc colectiv.

În acelaşi timp, Concertul se deosebeşte prin integritatea concepției, la aceasta contribuie utilizarea principiului conducător de unitate al ciclului sonato-simfonic, şi anume, principiul monotematismului, înrudirea intonativă a materialului tematic, procesualitatea desfăşurării muzicale bine exprimată. Legătura dintre părți se afirmă, de asemenea, prin prezența câtorva fabule intonative, ce asigură caracterul plenar al dezvoltării, în pofida realizării sferelor contrastante de imagini, tradiționale pentru acest gen.

Existența şi corelația dispozițiilor polare şi a contrastelor puternice pot fi urmărite deja în partea I, scrisă în forma Allegro de sonată. Contrapunerea a două caractere – vioi, lejer, glumeț-sarcastic şi cantabil, epico-bălădesc – se realizează corespunzător în partea principală şi cea secundară.

În partea principală, sincopa de pe timpul al patrulea creează un pronunțat accent ritmic în mişcarea avântată de la începutul ei. Acest element activ este anticipat şi variat în dialogul orchestrei cu solistul din introducere. Partea principală se expune inițial la solist (c.5, Tempo I). Ea răsună la unison în două octave, fiind însoțită de orchestră, în acelaşi timp, caracterul dansant al temei este accentuat de acorduri tăioase în tutti pe timpii slabi ai măsurii. Aspectul folcloric se sesizează, mai întâi de toate, în baza modală a temei. Tonalitatea Do major pe clape albe cu treptele a doua şi a patra ridicate includ mişcări la secundă mărită, ceea ce îi atribuie temei un caracter oriental. Totodată, nu este vorba despre o simplă utilizare a modului lidic cu treapta a patra ridicată, ci de folosirea tonalității lărgite, deoarece în armonizare rolul accentuat este îndeplinit de către acordul alterat (cvintsextacordul mic de sensibilă al dominantei duble). Din modurile populare este împrumutată, de asemenea, alternarea treptelor a doua ridicată şi a doua naturală, ceea ce creează o anumită tentă națională în mişcarea descendentă a temei. Dezvoltarea melodică ulterioară este completată tot mai intensiv cu mersuri la intervalul de secundă mărită.

Trăsături adăugătoare sunt aduse de ritmica activă, bazată pe sincope tăioase. Toate aceste calități sunt indicate de autor deja în introducere, unde se găsesc particularitățile intonative şi ritmice ale temei principale. A doua expunere a temei se efectuează în diminuare ritmică (8 măsuri în loc de 16) la orchestră. Remarcăm că în pofida caracterului expresiv, tema părții principale nu are un rol dominant, conducător în mişcarea I. În calitate de o alternativă puternică apare partea secundară lirico-epică, care este prezentă inițial la orchestră (c.12, *Meno Mosso*), apoi în partida pianului (c.14). Ea este pregătită de o punte, bazată pe materialul părții principale, în care predomină contrapunerile tonale contrastante: As-dur şi Es-dur. În proiectul după *sforzando* pe acordul dominantei şi în semnalele de fanfară la orchestră, observăm un şir de nuanțe coloristice pe baza trisonurilor şi sextacordurilor majore: G-dur, Es-dur, H-dur, care revin la dominantă cu o coborâre dinamică treptată şi o calmare ritmică.

Trăsăturile lirice, expresive ale părții secundare se sesizează deja în intonația inițială, foarte reținută la început, unde fiecare sunet este accentuat de autor prin remarca *tenuto*. Din această repetare reiese organic mersul expresiv la o cvartă ascendentă, care introduce un contrast intonativ adăugător – mai ales că el este anticipat de motive grațioase, moi de secunde şi terțe. Apoi în dezvoltare apar elemente melodice, care se aseamănă cu nuclee intervalice din partea principală. Melodia plastică, cantabilă se desfăşoară larg şi liber. Materialul părții secundare este supus unei dezvoltări considerabile deja în expoziție, ceea ce, posibil, a şi determinat decizia autorului de a nu reveni la el în dezvoltare (c.19) în aspectul inițial. În partea secundară se utilizează doar un singur motiv drept bază pentru tema derivată, intonativ şi modal ascuțită, în care drept reper serveşte tematismul părții principale. Ea răsună ca un contrapunct puternic la orchestră, atrăgând atenția prin mersul neobişnuit la scara ton-semiton. Menționăm un procedeu interesant, folosit de autor în scopul stilizației. Acompaniamentul din mâna stângă a pianistului este interpretat într-o factură, ce aminteşte de sonoritatea țambalului din taraful popular. Apar asocieri de caracter folcloric, care, fără îndoială, accentuează specificul genuistic al părții principale.

În dezvoltarea desfăşurată şi formată tradiţional din „blocuri", compozitorul recurge la metodele aprobate de accentuare a eficienţei temei de bază. La aceasta contribuie utilizarea masivă în partida solistului a mişcărilor de ostinato, a construcţiilor organizate linear, cu utilizarea dublărilor în octavă. Dinamizarea neîntreruptă atinge culmea în preict (c.27). Figuraţia repetată multiplă de triolete, pasaje ascendente în terţă la pian, includerea activă a registrelor extreme concentrează adăugător intensitatea până la expunerea în orchestră (*tutti,* ff) a părţii principale, care semnalează începutul reprizei.

Partea secundară în repriză se expune iniţial la instrumentul solistic, apoi la orchestră. Pasajele măiestrite în arpegii la pianist introduc nuanţe adăugătoare în sfera lirică. Tratând partea secundară ca simbol poetic conducător al părţii I al Concertului, V.Poleacov o foloseşte în compartimentul iniţial al cadenţei pianistice introdus înainte de codă, afirmând astfel forţa nesecată a liricii, realizată cu succes în tematismul de tip vocal-instrumental. În acest caz, partea secundară este îmbinată cu caracterul cantabil-cantilen şi liber-improvizatoric. Influenţa cantilenei vocale se sesizează în cadenţă şi în partea principală, transferată din sfera dansantă în cea romantică.

Modificările facturii şi registrelor în cadenţă sunt destul de diverse şi dinamice. Acumularea energiei în partida pianului se efectuează de la sonorităţi mici de „acuarelă" la început până la cuprinderea tot mai largă a registrelor, ajungând la tutti grandios al pianului. În coda laconică, plină de optimism, autorul foloseşte în partida solistului aşa mijloace expresive, cum ar fi pasaje avântate, ascendente în octave, acordica puternică, care după forţa sonorităţii se apropie de acompaniamentul orchestral. Includerea procedeelor de virtuozitate în partida pianului indică la tendinţa evidentă a autorului spre pianismul lui Liszt sau al lui Rahmaninov. De fapt, împrumutând efectele lor pur pianistice în domeniul facturii, devenite deja universale în sfera creaţiei şi interpretării pianistice, V.Poleacov păstrează individualitatea potenţialului său interior.

Mişcarea a doua (*Lento cantabile*) este mai laconică în comparaţie cu prima. Ea este scrisă în forma tripartită simplă, prezentată de autor creativ, original. Latura lirică a melosului devine evidentă chiar din primele măsuri ale compartimentului iniţial. Introducerea-prolog orchestrală lentă expune o temă în spiritul epico-liric, apropiat după caracter doinelor populare. În desfăşurarea ei compozitorul acordă o atenţie deosebită dezvăluirii specificului şi particularităţilor genuistice ale stilului popular improvizatoric. Aici predomină lirica luminoasă, contemplativă, adresată frământărilor interioare. Ea este redată printr-o temă ornamentată în registrul acut al pianului, dublată în două octave, care se expune pe fundalul consunărilor prelungite la orchestră. Factura transparentă, prospeţimea nuanţelor orchestrale şi a paletei pianistice se manifestă la intersecţia rafinamentului subtil şi a căldurii sonorităţii motivelor, care îmbină trăsăturile improvizării populare cu o elegie deosebită. La expunerea temei în orchestră de către oboiul solistic, devine evident caracterul său derivat şi înrudirea tematică cu partea principală din mişcarea întâi. Însă caracterul acestei teme se schimbă cardinal ulterior, creând o multitudine adevărată a emoţiilor lirice. La aceasta contribuie nuanţele modale cu trăsăturile împrumutate ba din modul frigic sau din modurile cu secundele mărite, ba din majoro-minor, ceea ce reflectă alternativitatea modală specifică folclorului moldovenesc.

Compartimentul median al mişcării a doua este remarcat prin accentuarea şi activizarea începutului improvizatoric, mai ales în partida pianului. Compozitorul orientează convingător dezvoltarea muzicală în direcţia creşterii generale a dinamicii, la fiecare etapă adâncind sfera sonorităţii pe un timp destul de îndelungat. Totodată, el manifestă o dibăcie aproape virtuoasă în unirea începutului liric cu impulsul volitiv.

Culminaţia dinamică pronunţată din compartimentul median este redată prin îngroşarea facturii pianistice, includerea dublărilor în octavă a structurilor tematice, lărgirea diapazonului sonorităţii pianului, schimbări de tempo – de la *Lento cantabile* la *Pochissimo piu mosso* (c.48) până la *Allegro scherzando* (c.49). Trecerea scurtă (*Andantino passionato*, c.54) aduce ascultătorul la dispoziţia iniţială a liricii meditative. În mişcarea a doua a concertului se sesizează puternic înrudirea intonativă a tematismului, care permite a apropia două sfere principale de imagini – lirică în compartimentele extreme şi epico-dramatică în cel median. Astfel de elemente intonative comune devin intonaţiile de secundă, mersurile expresive la cvarte ascendente.

Baza dramaturgică a mişcării a treia (*Allegro giocoso*), scrisă în forma allegro de sonată, reprezintă adresarea la şirul folcloric-asociativ pe baza aluziilor intonativ-melodice şi ritmice, cu includerea materialului tematic deschis emoţional, cu caracter dansant pronunţat, precum şi prin folosirea citatelor, reinterpretarea părţii secundare şi prototipului ei – cântecul popular „Bate vântul". Sunt folosite maxim atât posibilităţile coloristice, timbrale ale instrumentelor orchestrei simfonice, cât şi ale pianului solistic.

În partitura finalului Concertului nr.2 pentru pian şi orchestră de V.Poleacov sunt multe realizări. Aici este clar exprimată tendinţa spre improvizare, fluiditatea formei. Remarcăm şi întrepătrunderea virtuoasă a funcţiilor pianului şi orchestrei, care ajunge nu la competiţie, nu la contrapunerea celor doi protagonişti

muzicali, ci la o îmbogățire fonică, la „contopirea" partițiilor într-un flux sonor comun. Din punctul de vedere al conținutului tematic, cele două teme principale ale mişcării III – principală şi secundară – nu contrastează între ele după caracterul său. Ele se completează reciproc, alternând ba în partida solistului, ba la orchestră. Pianul mai degrabă contopeşte culorile sale timbrale specifice cu paleta orchestrală, decât îşi pune scopul de a se evidenția pe fundalul partenerului, compozitorul realizând acest lucru cu iscusință şi cu tact.

Mişcarea avântată şi caracterul dansant, pronunțat al părții principale (c.59), expusă la orchestră, permite de a descoperi înrudirea sa genuistică şi intonativă cu partea principală a mişcării I. Este mai degrabă un dans bărbătesc, puțin greoi, prezentat prin tema sincopată în registrul grav, susținut în modul lidic – „supermajor" după culoarea sa. Această temă apare după o introducere mică din patru măsuri, în care replicile de fanfară la instrumentele de alamă şi de lemn însoțite de pasaje scurte ascendente agitate la pian, de odată dau tonul pentru o energetică pozitivă, pentru o dispoziție de veselie şi de sărbătoare.

Partea secundară (c.63) contribuie la dezvăluirea noilor aspecte ale sferei lirice din creație, însă activizarea trăsăturilor dansante şi nu ale celor cantilene menține asocierile cu energia şi temperamentul dansurilor populare moldoveneşti. În dezvoltare (c.65) autorul supune transformărilor considerabile complexul tematic, determinând deosebirea procedeelor expunerii facturale atât în partida solistului, cât şi în partitura orchestrală. Stratul tematic important ocupă, cum e şi firesc, locul central, cu ajutorul lui se revigorează parcă trăsăturile principalelor teme-„personaje". Figurațiile armonice din acompaniament îndeplinesc rolul de fond, atenuând sau accentuând pe neaşteptate însemnătatea unui sau altui fragment.

Elemente de contrast în finalul Concertului sunt aduse de episodul din dezvoltare, în care se reproduce tema părții secundare din mişcarea întâi dublată ritmic. Caracterul tematismului este determinat de melodica cântecelor de o geneză vocală, care se desfăşoară pe fundalul acompaniamentului. Frazarea instrumentală se îmbină maxim cu respirația vocală, cezurile frazelor sunt clar delimitate. Un rol aparte în redarea multiplelor emoții optimiste din final îl au expunerile părții secundare în dezvoltare (c.81), în care ea răsună ca un semnal victorios – la început în orchestră pe fundalul pasajelor energice în triolete la solist, iar apoi şi în factura acordică complexă, puternică la pian.

În repriză (c.87) se accentuează tendințele de dinamizare a dezvoltării, de intensificare treptată a mişcării generale, ceea ce este evidențiat prin lipsa părții secundare – posibil că anume ascensiunea ei emoțională a fost deja epuizată în dezvoltare şi de aceea nu a necesitat afirmarea ei în compartimentul final al formei. Ca rezultat nucleul tematic principal al reprizei şi codei devine materialul părții principale.

Atmosfera de sărbătoare a finalului, în care caracterul activ şi optimist al muzicii este redat prin mijloacele tematismului dansant, confirmă apartenența Concertului nr.2 al lui V.Poleacov la lucrările cu conținut deschis emoțional şi tratarea strălucită a elementului folcloric.

Totodată, remarcăm păstrarea tradițiilor, pe de o parte, şi tendința spre experimentare, pe de altă parte, ambele fiind într-o interacțiune armonioasă. Însemnătatea surselor naționale, care reprezintă ideea fundamentală a muzicii moldoveneşti, inclusiv şi a concertului instrumental, constituie un reper, care împreună cu descoperirea inovațiilor poate fi considerat drept un testament al culturii autohtone din timpurile lui Şt.Neaga.

Referințe:

1. Аксионов В. Молдавская симфония. Историческая эволюция, разновидности жанра. - Кишинёв: Штиинца, 1987.
2. Ibidem, p.15.

Bibliografie:

1. Абрамова Е. Инструментальный концерт в творчестве композиторов Советской Молдавии // Методическая разработка по курсу: «История молдавской музыки. - Кишинёв: Отдел оперативной полиграфии КГУ, 1988.
2. Айзенштадт С.А. Фортепианные концерты А.Н.Черепнина. Черты стиля. - Москва, 2001.
3. Бородин Б. О фортепианной фактуре эпохи романтизма // Фортепиано. - Москва. - 2003. - №4.
4. Клетинич Е. Очерки о советских молдавских композиторах. - Кишинёв: Литература артистикэ, 1984.
5. Мирошников А. Фортепианные произведения молдавских композиторов. - Кишинёв: Штиинца, 1973.
6. Столяр З. Композиторы молдавской ССР. - Москва: Советский композитор, 1960.
7. Флоря Е. Музыка народных танцев Молдавии. - Кишинёв: Штиинца,1983.
8. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков. - Ленинград: Музыка, 1971.

Prezentat la 19.04.2010

CUPRINS

Istorie

Filosofie

Lingvistică şi Literatură

Semantică. Semiotică. Pragmatică. Stilistică

Formatul $60 \times 84\ ^{1}/_{8}$.
Coli de tipar 28,5. Coli editoriale 32,5.
Comanda 339. Tirajul 100 ex.

Centrul Editorial-Poligrafic al USM
str. Al.Mateevici, 60, Chişinău, MD 2009